



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

BRENO FERREIRA TOMINAGA DA SILVA

LUGAR: O que dizem os professores de ensino médio
da Asa Sul e Asa Norte

Brasília
Agosto de 2013

BRENO FERREIRA TOMINAGA DA SILVA

LUGAR: O que dizem os professores de ensino médio
da Asa Sul e Asa Norte

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Graduação de
Geografia da Universidade de Brasília
como requisito parcial para obtenção do
título de Bacharel e Licenciado em
Geografia.

Orientadora: Prof. Dra. Marli Sales

Brasília
Agosto de 2013

BRENO FERREIRA TOMINAGA DA SILVA

LUGAR: O que dizem os professores de ensino médio
da Asa Sul e Asa Norte

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Graduação de
Geografia da Universidade de Brasília
como requisito parcial para obtenção do
título de Bacharel e Licenciado em
Geografia.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Marli Sales

Banca Examinadora

Prof.^a Dr.^a Marli Sales
Orientadora

Prof.^a Dr.^a Cristina Maria Costa Leite

Prof. Dr. Fernando Luiz Araújo Sobrinho

Brasília, 1º de agosto de 2013

Aos meus futuros alunos.

AGRADECIMENTOS

Minha primeira (no sentido cronológico do termo) família: Josenil, Janeth e Raquel, que construíram boa parte do que hoje me tornei, me provendo da estrutura necessária para alcançar meus objetivos.

Minha segunda família: minha esposa Helena, que me leva a evoluir os pensamentos e atitudes, ampliando minha experiência de vida.

Nesta breve caminhada pela graduação na Universidade de Brasília encontramos pessoas e situações que, de alguma forma, influenciaram nossas decisões e opiniões de maneira positiva. Digo breve pois o tempo aqui passado foi quase exclusivamente o tempo das aulas, sem uma vivência mais aprofundada com os demais alunos, nos laboratórios ou programas do departamento. A todas essas pessoas, meus sinceros agradecimentos. Meu desejo é que meu esforço ao longo desse tempo tenha contribuído para que seus objetivos tenham sido também alcançados.

RESUMO

O conceito de lugar tem feito parte das propostas metodológicas para o ensino de Geografia nos trabalhos de boa parte dos geógrafos contemporâneos que buscam contribuir com a atividade docente, levando em consideração os processos de construção de conhecimento e formação de conceitos. Essas propostas se baseiam na perspectiva da Geografia Humanística, abordando os aspectos da subjetividade e da afetividade e as contribuições socioconstrutivistas de Vygotsky acerca do desenvolvimento cognitivo. A perspectiva da Geografia Crítica também é abordada nessas propostas, no que diz respeito à relação entre os lugares e o mundo, diante dos processos de globalização e produção do espaço pela sociedade. Essas perspectivas estão presentes nos documentos que direcionam os currículos do ensino médio: Parâmetros Curriculares Nacionais do Ministério da Educação e Currículo da Educação Básica - Ensino Médio da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal. Considerando esse cenário, o presente trabalho buscou verificar como se dá o trabalho do professor de Geografia do ensino médio em relação ao conceito de lugar. A pesquisa se desenvolveu nas escolas públicas da Asa Sul e Asa Norte, na Região Administrativa I – Brasília, Distrito Federal, com cinco professores de quatro escolas. Foi aplicado um questionário que buscou articular o conceito de lugar com a identidade, o pertencimento, a cidadania, o cotidiano e a produção do espaço. A análise das respostas demonstrou que os professores são conscientes da importância do conceito de lugar no ensino de Geografia e que, ainda que o conceito em si não seja muito trabalhado, a perspectiva do cotidiano do aluno é evidenciada na prática pedagógica deles.

Palavras-chave: lugar; cotidiano; Geografia; ensino médio; professores.

ABSTRACT

The concept of place has been part of the proposed methodology for the teaching of geography in the work of much of contemporary geographers who seek to contribute to the teaching activity, taking into account the processes of knowledge construction and concept formation. These proposals are based on the perspective of Humanistic Geography, addressing aspects of subjectivity and affectivity and contributions of Vygotsky's cognitive development. The prospect of Critical Geography is also addressed in these proposals, with regard to the relationship between places and the world, before the processes of globalization and the production of space by society. These perspectives are present in the documents that drive the curriculum of school: Parâmetros Curriculares Nacionais of the Ministry of Education and Currículo da Educação Básica – Ensino Médio of the State Department of Education of Federal District. Considering this scenario, this work aimed to verify how is the work of a professor of geography in relation to the concept of place. The research was developed in the public schools of Asa Sul and Asa Norte, Administrative Region I - Brasilia, Federal District, with five teachers from four schools. We used a questionnaire that sought to articulate the concept of place with identity, belonging, citizenship, the everyday and the production of space. Analysis of the responses showed that teachers are aware of the importance of the concept of place in the teaching of geography and that, although the concept itself is not really working, the prospect of everyday student's life is evidenced in their teaching practice.

Key-words: place; everyday life; Geography; school; teachers.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
1. LUGAR: O QUE DIZEM AS DIFERENTES PERSPECTIVAS GEOGRÁFICAS	14
1.1. A perspectiva da Geografia Crítica: Massey e Santos	15
1.2. A perspectiva da Geografia Humanística: Relph e Tuan	19
1.3. A proposta de Entrikin: a síntese narrativa	22
1.4. Aproximações entre Entrikin e Tuan: a importância da narrativa	24
2. A GEOGRAFIA ESCOLAR	28
2.1. O conceito de lugar na geografia escolar	29
2.2. O processo de construção de conhecimento	31
2.3. O trabalho com os conceitos geográficos no contexto escolar	34
3. A GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO SEGUNDO OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – PCN E SEGUNDO O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – ENSINO MÉDIO DO DISTRITO FEDERAL	38
4. LUGAR: O QUE DIZEM OS PROFESSORES	41
4.1. Caracterização das escolas e dos professores	41
4.2. Os questionários	45
CONSIDERAÇÕES FINAIS	57
REFERÊNCIAS	60
ANEXO A – Questionário	64
ANEXO B – Tabulação das respostas	65

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Escolas da Asa Norte	42
Figura 2 – Escolas da Asa Sul	43

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Professores	45
Tabela 2 – Alunos	45

INTRODUÇÃO

A Geografia é lembrada pelo senso comum como a matéria que trata dos países e suas capitais. Quando muito, é lembrada pelo uso de mapas ou pelos cálculos de fusos-horários. Os conceitos teóricos da Geografia são pouco estudados em sala de aula e, como consequência, os alunos não se apropriam de uma visão crítica e analítica de sua realidade espacial.

As razões para esse abandono da base teórica são diversas (LACOSTE, 1993; VESENTINI, apud PONTUSCHKA; OLIVEIRA, 2002; KAERCHER apud PONTUSCHKA; OLIVEIRA, 2002; CAVALCANTI, 1998; CAVALCANTI apud CASTELLAR, 2010). Tais autores apontam motivos desde a formação dos professores, passando pelas ambiguidades geradas pelo senso comum para alguns conceitos geográficos, até o nível de interesse dos alunos pela escola.

Restam ainda questões internas da Geografia enquanto ciência referentes à pouca atenção dada ao ensino dessa matéria nas escolas (CAVALCANTI, 2008). Recentemente esse cenário vem progredindo em um movimento recíproco, no qual as Geografias escolar e acadêmica vêm contribuindo para a evolução nesses dois campos de atuação do geógrafo (CAVALCANTI, 2008), dialogando também com o senso comum e o saber do aluno. Nesse sentido, o lugar vem se destacando como categoria de análise do espaço (LEITE, 2012), onde as relações globais e locais podem ser vistas e compreendidas por meio das experiências cotidianas do indivíduo (SANTOS, 1996b) que, no contexto escolar, é o aluno.

Assim, definem-se as perguntas-problema que direcionam o presente trabalho: como os professores de ensino médio entendem a categoria lugar? A partir do que entendem, qual o conceito de lugar trabalhado com os alunos? E de que forma é trabalhado? Nossa hipótese é que os professores de ensino médio entendem o conceito de lugar pelo viés da Geografia Tradicional, na qual o lugar é tratado como um local, um dado. Por isso, acabam deixando de lado os resultados das discussões acadêmicas acerca do ensino de Geografia na educação básica, que apontam as vantagens de trabalhar com as perspectivas da Geografia Crítica e Humanística do lugar em sala de aula. Por não terem esse entendimento, acabam tratando o lugar de forma reduzida, afastando do aluno a possibilidade de enxergar, no seu cotidiano, a interação dos fatores locais e globais e o seu papel como cidadão no mundo que o cerca.

Nosso objetivo geral é identificar qual o conceito de lugar utilizado pelos professores de Geografia no ensino médio. Tal objetivo se justifica pela função esclarecedora que a Geografia tem para os alunos diante da realidade em que vivem. Realidade essa que é

percebida a partir da sua casa, sua escola, seu bairro, o que está próximo; mas que, sobretudo pelo advento da tecnologia da informação, vem sendo também percebida pelo global, universal, distante (CAVALCANTI, 1998). Os conceitos geográficos trazem significado a essas relações e conduzem o aluno a desenvolver uma visão crítica de sua realidade, consciente de ser um agente da construção do espaço. Contudo, para que tais conceitos sejam compreendidos pelos alunos, é preciso que o professor tenha o domínio do conceito a ser trabalhado, bem como da sua relação com os demais conceitos geográficos, para que a sua prática pedagógica esteja solidamente estruturada (CAVALCANTI, 2011).

Três são os objetivos específicos: a) de que forma o professor trabalha o conceito de lugar com seus alunos; b) qual ano do ensino médio é mais adequado para o trabalho com o conceito de lugar e; c) como o lugar da escola aparece na prática pedagógica dos professores.

O presente trabalho se justifica pelo fato de que, para a geografia escolar, a categoria lugar é de fundamental importância por ser nessa dimensão que o conhecimento do cotidiano se estabelece, sendo possível, a partir daí, alcançar níveis mais complexos e organizados de conhecimento (CALLAI, 2010). É no lugar que o indivíduo desenvolve sua cidadania, o pertencimento devido aos laços afetivos, a identidade individual e coletiva, os anseios para o futuro e os resquícios do passado (RELPH, 1976; SANTOS, 1996a, 1996b; TUAN, 1983, 1991). Tudo isso faz do indivíduo um sujeito ativo, capaz de interpretar e atuar em sua realidade. As relações que o indivíduo estabelece, ainda que sem notar, com o lugar, sofrem influência de fatores de ordem local, regional e global. Os conflitos territoriais e a aparente compressão do tempo-espaço presente na pós-modernidade também são materializados no lugar (MASSEY, 1991, 1995). Enfim, o desafio da Geografia de interpretar o espaço para melhor nele agir pode ser transposto a partir da ótica do lugar (CAVALCANTI, 1998; ENTRIKIN, 1991), sobretudo no contexto escolar.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2009), é no ensino médio que os alunos finalizam sua formação básica de ensino para se tornarem jovens atuantes na sociedade. Essa formação deve levar em conta o contexto do aluno, evitando um ensino padronizado e desconexo da realidade vivida pelo aluno. A Geografia assume a função de preservar as identidades territoriais e culturais diante das imposições de uma economia globalizante. Para tanto, devem ser desenvolvidas as competências e habilidades de representação e comunicação, investigação e compreensão e a contextualização sociocultural. Acreditamos que tanto essa função da Geografia quanto as competências e habilidades podem

ser alcançadas trabalhando com o conceito de lugar (CAVALCANTI, 2011; LEITE, BARBATO, 2011), o que reforça a importância do presente trabalho.

As metodologias utilizadas são a pesquisa bibliográfica e o estudo de caso, através da elaboração de questionário a ser aplicado aos professores de Geografia do ensino médio.

A pesquisa bibliográfica fundamentou a discussão teórica que, por sua vez, nos levou à construção da metodologia e direcionou as análises. As fontes de pesquisa bibliográfica foram os livros e as publicações periódicas. Foram utilizados autores específicos da Geografia, em língua portuguesa e inglesa, além da consulta aos Parâmetros Curriculares Nacionais de 2009, elaborado pelo Ministério da Educação. A pesquisa bibliográfica segue algumas etapas, de acordo com Gil (2002): escolher um tema, realizar um levantamento bibliográfico preliminar, formular o problema, elaborar um plano provisório de assunto, buscar as fontes, realizar a leitura e fichamento, organizar o assunto de forma lógica, por fim, redigir o texto. Essas etapas não estão registradas textualmente no trabalho, com exceção da última (redação do texto), que consiste na própria discussão teórica.

O estudo de caso consiste, basicamente, em um estudo aprofundado de um determinado objeto. Nas ciências sociais, o estudo de caso possibilita formular hipóteses ou desenvolver teorias a partir da observação de determinado fenômeno, além de explicar as causas desse fenômeno em situações complexas (GIL, 2002). Um estudo de caso que aborde a totalidade de um fenômeno demanda bastante tempo de observação e análise, o que não ocorre em nossa pesquisa devido ao nível de aprofundamento e ao tempo disponível. Entretanto, é possível complementar a observação do fenômeno através de outros estudos de caso, com outros direcionamentos.

O estudo de caso possibilita um maior nível de profundidade, não ficando apenas na dimensão do descritivo. De acordo com Gil (2002), algumas etapas podem ser aplicadas à maioria dos estudos de caso: formulação do problema, definição da unidade-caso, determinação do número de casos, elaboração do protocolo, coleta de dados, avaliação e análise dos dados, e preparação do relatório.

A coleta de dados foi realizada através de um questionário. As perguntas do questionário foram direcionadas para percebermos, através das respostas dos professores, quais os conceitos geográficos mais importantes para o contexto do ensino médio e, mais especificamente, como o conceito lugar é compreendido pelos professores e trabalhado nas

aulas. Foi um total de dez questões, que relacionam o conceito de lugar com o cotidiano, a produção do espaço, a identidade, cidadania e a totalidade, numa abordagem que buscou dialogar com o conceito de lugar nas diferentes concepções metodológicas da ciência geográfica.

A formulação do problema ocorre a partir de um processo de reflexão e análise da bibliografia disponível e da própria experiência; no nosso caso, o problema formulado é o conceito de lugar no entendimento dos professores de Geografia do ensino médio. A unidade-caso, na presente pesquisa, é o conjunto de professores de Geografia no ensino médio das escolas públicas da Asa Sul e Asa Norte, na Região Administrativa I – Brasília, a saber: Centro Educacional GISNO, Centro de Ensino Médio – CEM Asa Norte – CEAN e CEM Paulo Freire na Asa Norte; e CEM Elefante Branco, CEM Setor Leste e CEM Setor Oeste na Asa Sul, totalizando seis escolas. A coleta de dados se deu através do questionário aplicado aos professores. A avaliação e análise de dados, que consiste na etapa da preparação do relatório, será feita relacionando a revisão bibliográfica (Capítulo 1) e as respostas ao questionário (Capítulo 4).

No Capítulo 1, apresentamos a reflexão teórica construída a partir da pesquisa bibliográfica realizada no intuito de entender o que nos diz sobre o conceito de lugar as Geografias Crítica e Humanística. Aqui levou-se em consideração as contribuições de Milton Santos, Doreen Massey, Henri Lefebvre, Edward Relph, Yi-Fu Tuan e J. Nicholas Entrikin. Este último autor apresenta uma proposta intermediária entre a Geografia Crítica e Humanística.

Em seguida, no Capítulo 2, buscamos compreender o contexto da Geografia Escolar e suas diferenças em relação à Geografia Científica. Tratamos, ainda, do processo de construção de conceitos com base nas propostas de Vygotsky e sua contextualização ao ensino de Geografia feita por Lana Cavalcanti (1998), seguido de uma análise do trabalho com os conceitos geográficos no contexto escolar através das contribuições de José William Vesentini (2002), José Carlos Libâneo, Helena Copetti Callai (2010), Cristina M. C. Leite (2012), Ana Fani Alessandri Carlos (2007), Nestor A. Kaercher (2002), entre outros.

No Capítulo 3 está a análise dos Parâmetros Curriculares Nacionais, elaborado pelo Ministério da Educação no ano 2000 e do Currículo da Educação Básica para o Ensino Médio do Distrito Federal, elaborado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal nos anos de 2007 e 2008.

No Capítulo 4 encontra-se a análise do conceito de lugar utilizado pelos professores, resultado da investigação através de questionário, na qual foram entrevistados professores de Geografia do ensino médio das escolas das Asas Sul e Norte, localizadas na Região Administrativa I – Brasília.

Por meio das conclusões desta pesquisa, bem como de sua execução, pretendemos provocar reflexões e produzir conhecimentos que auxiliem o docente de geografia na preparação dos trabalhos em sala de aula com os conceitos estruturais da Geografia, sobretudo o conceito de lugar.

1. LUGAR: O QUE DIZEM AS DIFERENTES PERSPECTIVAS GEOGRÁFICAS

A análise teórica que aqui se segue tem como objetivo apresentar algumas das principais discussões acerca da categoria lugar no campo da Geografia. Esperamos que os resultados dessa análise possam contribuir para a formulação de um agir pedagógico coerente aos fins da Geografia como ciência que estuda não apenas o lugar, mas também a paisagem, o território, a região e o espaço, todos eles construídos e transformados pelo homem. Não podemos ignorar, contudo, que a prática escolar nos apresenta dimensões outras que não a científica: é preciso reconhecer a importância das particularidades da prática docente, o que Cavalcanti (2008, p. 26) chama de cultura escolar múltipla.

Aprofundar-nos-emos, especialmente, em três direções: a) a da Geografia Crítica, a partir das contribuições de Milton Santos (1996a; 1996b; 2001) e Doreen Massey (1991; 1995); b) a da Geografia Humanística, com base em Edward Relph (1976) e Yi-Fu Tuan (1983); e c) a proposta de J. Nicholas Entrikin (1991) para um estudo do lugar por meio da síntese narrativa. Nesta última encontra-se uma crítica feita por Merrefield (1996), em que a obra de Entrikin é contestada com base no viés marxista do geógrafo Henri Lefebvre, em sua obra '*A produção do espaço*', de 1991.

Ao classificar a Geografia como uma ciência que deriva do *sentido* dado pelo homem ao lugar, a *National Academy of Science*, dos Estados Unidos, teve o cuidado de reformular esse conceito, afirmando que o sentido que o homem dá ao lugar seria algo ainda imensurável devido às limitações do conhecimento acerca do sistema nervoso e que, talvez, em tempos futuros, a Geografia pudesse analisar profundamente tal matéria (apud Relph, 1976, p. 2).

Poderíamos classificar a postura desses cientistas como ortodoxa, porém a preocupação em manter a objetividade e a neutralidade da ciência geográfica fazia todo

sentido à época, e ainda faz atualmente para alguns geógrafos. A busca por objetividade pode (e deve) ser acrescida de certa subjetividade:

Tentar entender o lugar de um modo que contemple o sentido de totalidade e de contextualidade é se colocar na posição entre a objetividade da teorização científica e a subjetividade do entendimento empático. Enfatizar demasiadamente a racionalidade empobrece o conceito de lugar como contexto. Ademais, isso distancia o geógrafo do entendimento de como a experiência do lugar tem um papel importante na construção da identidade individual e coletiva. (ENTRIKIN, 1991, p. 133-134)*

As discussões sobre o lugar não se limitam a essa dualidade entre o objetivo e o subjetivo. Encontramos também interpretações baseadas no materialismo histórico dialético, de Marx, em que as relações entre o global e o local norteiam as propostas dos geógrafos. Essa linha de pensamento representa o posicionamento da Geografia Crítica.

1.1. A perspectiva da Geografia Crítica: Massey e Santos

Vemos através da história dos lugares o entrelaçamento dialético entre passado, presente e futuro. As influências externas das redes de alimentação *fast-food*, por exemplo, podem suscitar a discussão da identidade nacional. Nos conflitos territoriais sobre a transformação das paisagens, na alteração da natureza considerada pura ou natural do lugar, ou mesmo na mudança do nome de uma rua, percebemos a importância do lugar para o indivíduo e a existência de interesses externos atuantes no lugar.

Doreen Massey (1995) enfatiza o aspecto híbrido dos lugares. Ao analisar os lugares e seus passados, a autora lembra que, mesmo antes das atuais transformações trazidas pelas forças globalizantes, os lugares já tiveram seus significados alterados ao longo do tempo. Além disso, “as tradições não existem apenas no passado. Elas são ativamente contruídas também no presente”* (MASSEY, 1995, p.184). A autora propõe que a transformação do lugar influencia e sofre influência das transformações que ocorrem no mundo. Porém, a tendência é que tentemos manter uma suposta integridade do lugar diante de qualquer ameaça que possa alterar aquilo que imaginamos ser o futuro daquele lugar.

Massey (1995) cita um conflito sobre o lugar que aconteceu na região do Vale Wye, uma área de belezas naturais na fronteira da Inglaterra com o País de Gales, no ano de 1993.

* Texto original: “*To seek to understand place in a manner that captures its sense of totality and contextuality is to occupy a position that is between the objective pole of scientific theorizing and the subjective pole of empathetic understanding. Movement too far in this direction impoverishes the concept of place as context. It also directs the geographer away from an understanding of the way in which the experience of place plays an important role in the construction of individual and group identity.*”

* Texto original: “*traditions do not only exist in the past. They are actively built in the present also*”.

Houve uma proposta de revitalização de uma área, em que antigas casas de uma fazenda se transformariam em um ponto turístico, onde seriam vendidos artesanatos e outros produtos locais. Seria instalado também um restaurante e um estacionamento na área. A oposição a essa proposta veio, inesperadamente, dos novos moradores da região (artistas e profissionais da mídia) que vieram de outras áreas do país para viver ali. O argumento deles era de que a revitalização era inapropriada. Para eles, aquele lugar proporcionava uma relação romantizada com a natureza local, em uma espécie de refúgio. Para os moradores nativos, a natureza era simplesmente a base de suas atividades agrícolas e o refúgio apenas significava grandes distâncias para os fornecedores e distribuidores.

Nessa situação, de acordo com Massey (1995), encontramos duas opiniões divergentes acerca da identidade do lugar, que estão relacionadas com o passado daquele lugar. Essas divergências, que ocorrem no presente, vão determinar o futuro do lugar. Outros exemplos citados no texto contribuem para a reflexão dessa dimensão cronológica, temporal do lugar, que influencia diretamente nas identidades do lugar. Segundo Massey (1995), a identidade do lugar não é eliminada quando entra em contato com intervenções externas; ela é transformada na medida em que os indivíduos transformam suas relações com o lugar; ela é, então, um processo.

Em outro artigo *A global sense of place*, Massey (1991) defende uma visão que agregue as relações de um lugar com vários outros, sem necessariamente considerar essa relação uma ameaça à existência do lugar. Pelo contrário, a relação com os outros lugares fazem parte da construção e dos processos que ocorrem no lugar.

Massey (1991) enfatiza que essa relação entre lugares se dá na era atual por meio da velocidade da internacionalização do capital. As longas distâncias são superadas cada vez mais por um maior número de pessoas. As informações são repassadas por meio de uma rede internacional, sem grandes atrasos. Diante dessa compressão do tempo e do espaço, segundo a autora, muitos pós-modernistas afirmam uma suposta descaracterização do lugar, tendo as particularidades suprimidas pela ação homogeneizadora. A autora questiona tal posição: “não podemos repensar nosso senso de lugar? Não é possível que o senso de lugar seja progressivo, não enclausurado e defensivo, mas com um olhar engajado?” (MASSEY, 1991, p. 24). Para isso, é necessária uma discussão sobre quem experiencia essa compressão do tempo e do espaço e se ela afeta a todos da mesma forma.

Para início de discussão, a autora aponta um equívoco nessa concepção de compressão

do tempo-espço. Essa invasão de influências exteriores no lugar seria uma novidade apenas do ponto de vista das sociedades colonizadoras, que hoje têm em suas cidades as intervenções das mais variadas culturas. Nos países onde houve colonização europeia (e norte-americana, posteriormente), essa invasão já havia sido experienciada, talvez até de forma mais intensa, desde as primeiras explorações, tendo seus hábitos transformados ao longo do tempo (MASSEY, 1991).

Ainda segundo Massey (1991), as transformações trazidas pelo capitalismo não são suficientes para justificar as diferentes relações entre o indivíduo e a compressão do tempo-espço. Aí também se incluem as dimensões de raça e gênero. Segundo ela, estudos demonstram como a mobilidade feminina, por exemplo, é limitada não pelo capital, mas pelos homens.

A autora ainda critica a ideia de que cada lugar tem uma identidade única. Os diferentes grupos que vivem no lugar se relacionam de diferentes maneiras com o lugar e, muitas vezes, de forma conflituosa com os demais grupos. A partir dessas relações, diferentes identidades são atribuídas ao lugar. Relacionada a isso, está a visão equivocada de buscar as fronteiras de um lugar, considerando ser possível delimitar um lugar simplesmente traçando uma linha em um mapa. Delimitar o lugar pode servir para fins de estudo. Porém, definir uma linha contrapondo o de dentro e o de fora pode eliminar as particularidades na conexão entre lugares, as quais podem ser partes constituintes do lugar (MASSEY, 1991).

Para a mesma autora, nada disso elimina o lugar e muito menos a singularidade do lugar. A globalização das relações sociais traz um desenvolvimento desigual mas também realça as características particulares do lugar. Segundo Massey (1991), cada lugar é palco de uma mistura única de relações sociais de diferentes escalas. Essas relações ao longo do tempo se sobrepõem como diferentes camadas e se acumulam de maneiras diferentes, com conexões locais e globais. Tais conexões dão suporte a essa visão global do lugar, sem, com isso, ameaçar sua existência diante da suposta compressão do tempo-espço (MASSEY, 1991).

Milton Santos reconhece que “a história concreta do nosso tempo repõe a questão do lugar numa posição central”, apontando o cotidiano como uma categoria que possibilita encontrarmos os novos significados do lugar (SANTOS, 1996b, p. 252). Ao tratar do cotidiano, o lugar é nosso Próximo, em contraposição ao Mundo como nosso estranho, considerando que no lugar se superpõem, dialeticamente, o eixo das sucessões das escalas superiores e o eixo dos tempos internos, onde tudo se funde (SANTOS, 1996b, p. 258).

Santos considera que a mobilidade hoje se tornou uma regra no cotidiano devido às mudanças da informação e da comunicação na vida social. Tudo (indivíduo, mercadorias, ideias) muda de lugar, tudo voa. Daí a ideia de *desterritorialização*, que significa estranhamento, desculturização. Ainda assim, em um mundo de movimento, “a 'residência', o lugar de trabalho, por mais breve que sejam, são quadros de vida que têm peso na produção do homem” (SANTOS, 1996b, p.263). Nesse sentido, as minorias são atingidas mais facilmente pelo choque das novidades e a descoberta de um novo saber lhes é mais fácil, justamente pelo fato de se encontrarem menos inseridos na sociedade.

Nesse ponto, Santos (1996b) complementa aquilo que Massey (1995) nos diz em relação ao passado do lugar. Para ele, as ações do presente são comandadas pelo futuro, na medida em que o Homem é Projeto, como diz Sartre. “O passado comparece como uma das condições para a realização do evento, mas o dado dinâmico na produção da nova história é o próprio presente” (SANTOS, 1996b, p. 265). A consciência *pelo lugar* (visão do indivíduo migrante), se superpõe à consciência *no lugar* (visão do indivíduo local) de forma dialética, trazendo novidades que ignoram o passado. Nesse movimento, a história do lugar só persiste quando é defendida pelos habitantes enraizados ali, como bem demonstra Massey (1995).

Em seu livro *Por uma outra globalização*, Milton Santos (2001) faz uma breve explanação sobre a situação do lugar perante as múltiplas influências no cotidiano trazidas pela globalização. Os pobres, marginalizados na cidade, não se subordinam permanentemente à racionalidade hegemônica. Nessa relação está implícita a possibilidade de não nos contentarmos em sermos o que somos e desejarmos ser outra coisa. Aí, o papel do lugar é determinante. Ele é um espaço vivido que “permite, ao mesmo tempo, a reavaliação das heranças e a indagação sobre o presente e o futuro. A existência *naquele* espaço exerce um papel revelador sobre o mundo” (SANTOS, 2001, p. 55).

A racionalidade do mundo no lugar se propaga de maneira heterogênea, deixando coexistirem outras racionalidades e contrarracionalidades, as quais a racionalidade dominante tenta classificar como irracionalidades (SANTOS, 2001, p. 55). A possibilidade ilimitada de irracionalidades e a limitada de racionalidades traz à discussão o aspecto esquizofrênico do lugar. As racionalidades externas ao lugar atuam nele por mediação política. Essa mediação nem sempre tem seus objetivos evidentes e sua interpretação exige um esforço filosófico. Já as irracionalidades, ainda que incompreendidas, são vividas diretamente pelos diferentes grupos e instituições. A racionalidade globalizadora busca uma homogeneização

empobrecedora e as irracionalidades do cotidiano (que ocorrem no lugar) representam uma heterogeneidade criadora.

Em discussão anterior, voltada à cientificidade da Geografia, Santos (1996a) nos chama a atenção acerca da ação do geógrafo:

O geógrafo torna-se um empiricista, e está condenado a errar em suas análises, se somente considera o lugar, como se ele tudo explicasse por si mesmo, e não a história das relações, dos objetos sobre os quais se dão as ações humanas, já que objetos e relações mantêm ligações dialéticas, onde o objeto acolhe as relações sociais, e estas impactam os objetos (SANTOS, 1996a, p.57).

Aqui, mais uma vez, o foco é a totalidade. Não podemos desprezar as consequências desencadeadas por um fato ocorrido em um determinado lugar. O fenômeno surgido no lugar se insere em contextos cada vez mais amplos, de modo que as relações locais contêm parte das relações globais e, nestas, ainda, podemos identificar parte daquelas (SANTOS, 1996a). Ambas as relações se dão por meio dos objetos, que estão em cada lugar de forma singular, proporcionando, assim, relações repletas de singularidade. Ainda assim, essa singularidade pode ser comum a vários lugares, pois “cada lugar combina de maneira particular variáveis que podem, muitas vezes, ser comuns a vários lugares” (SANTOS, 1996a, p. 58).

Diante disso, entendemos que o lugar abriga as individualidades que explicam a maneira como as possíveis relações se concretizam. A interpretação dos diferentes agentes acerca do lugar condiciona as suas respectivas ações no lugar, gerando diferentes resultados, construindo e transformando o cotidiano. O cotidiano se relaciona com a totalidade, com o global, de diversas maneiras, influenciando e sendo influenciado, construindo e sendo construído, dialogando com os fatores internos e externos.

1.2. A perspectiva da Geografia Humanística: Relph e Tuan

Com maior ênfase nas particularidades do lugar está a perspectiva baseada na fenomenologia. Edward Relph estuda sistematicamente o lugar (*place*) enquanto fenômeno do mundo vivido (*lived-world*). Relph (1976) entende que as abstrações teóricas e a busca pela objetividade científica não são capazes de interpretar a realidade do lugar. Por isso, explora exaustivamente as características do lugar, suas relações com o tempo, a paisagem, as comunidades e suas identidades.

Para Relph (1976), interpretar o lugar como fenômeno significa levar em conta o contexto, os significados e, principalmente, a experiência vivida pelo indivíduo ou grupo.

Talvez seja essa característica da fenomenologia a que mais se diferencia das demais interpretações do lugar. Trata-se de buscar entender o ponto de vista particular de quem protagoniza as relações no lugar: o indivíduo.

Quando tentamos entender o lugar a partir do mundo vivido, uma variedade de escalas se apresenta diante de nós. Isso porque cada indivíduo ou grupo dá um significado específico para os lugares. Contudo, essa variedade se torna um obstáculo quando queremos entender o lugar como fenômeno (RELPH, 1976).

Na visão Relph (1976) os lugares são vistos por cada indivíduo de forma particular, por meio de suas experiências e conhecimentos próprios, mas essa visão tem também uma dimensão social, já que todos somos membros de uma sociedade. Segundo ele, os lugares privados, por sua vez, são de maior significado para nós, já que estão à parte do mundo público, ainda que faça parte deste, podendo existir fisicamente separados ou apenas mentalmente separados.

Além dessa classificação público/privado, o autor ainda nos apresenta os lugares santos ou profanos, os individuais ou grupais e os autênticos ou inautênticos. A estes últimos, os lugares sem autenticidade, o autor denomina de *placelessness*, o que poderíamos chamar de não-lugar. A característica do não-lugar é a ausência das possibilidades do sujeito diante do mundo, onde as suas sensações e percepções são impostas por fatores e indivíduos externos.

De forma sintetizada, Relph (1976) afirma que o lugar é uma fusão de ordem humana e natural e é um centro relevante das nossas experiências imediatas com o mundo. As escalas do lugar variam desde o quarto do indivíduo até o continente onde seu país está. Essas escalas são repletas de significados construídos a partir das intenções do sujeito. No lugar o sujeito realiza diversas associações conscientes ou inconscientes, que caracterizam a sua vivência no cotidiano (RELPH, 1976).

No mesmo viés fenomenológico estão as obras de Yi-Fu Tuan, um dos principais autores da Geografia Humanística. Em sua obra *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*, Tuan (1983) lança as bases da abordagem do vivido, experienciado para a compreensão do espaço e do lugar. O autor aborda as diferentes momentos da experiência humana, desde a infância, passando pelas relações corporais até a afeição pela pátria. Aqui trataremos dos fundamentos em relação à perspectiva experiencial de acordo com o autor. Mais à frente, no item 1.4., sua contribuição no campo da linguagem vai complementar nossa discussão sobre a narrativa associada à construção e à transformação do lugar.

Considerando que o “lugar é segurança e o espaço é liberdade” (TUAN, 1983, p. 3), este autor introduz a discussão sobre a experiência vivida pelo indivíduo e seus reflexos no espaço e no lugar. Essa experiência é formada pelos sentimentos e pensamentos que, mesmo considerados como opostos (subjetividade e objetividade), são maneiras de conhecer. Assim, experienciar é aprender; aprender a criar, pensar, atuar. Segundo Tuan (1983) a experiência se concretiza por meio dos nossos sentidos diretos (olfato, tato, paladar, visão e audição) e também pela maneira indireta (símbolos), e é por meio dela que conhecemos e vivemos o espaço e o lugar.

De acordo com Tuan (1983), uma combinação de sensações constrói a nossa noção de espaço. Por meio da experiência é possível nos aproximarmos da realidade, mas não conhecer a sua essência: “o dado não pode ser conhecido em sua essência” (TUAN, 1983, p. 10). O que conhecemos é aquilo que é construído pelos nossos sentimentos e pensamentos. Conhecer o lugar é conhecer um tipo de objeto. Conhecendo os objetos, podemos conhecer o espaço: “o espaço é dado pela capacidade de mover-se. Os movimentos frequentemente são dirigidos para, ou repelidos por, objetos e lugares” (TUAN, 1983, p. 14). Aqui vemos o papel do movimento na relação entre espaço e lugar, sendo o movimento fator determinante nessa relação.

Ao analisar o desenvolvimento do ser humano, Tuan (1983) se esforça em compreender as relações experienciais de uma criança. Segundo este autor, o aperfeiçoamento da visão, o início dos movimentos, o desenvolvimento da postura e outros fatores são relacionados às percepções que a criança desenvolve dos objetos e das pessoas que a cercam. Desde o nascimento, quando a criança deixa o conforto do útero materno para se arriscar neste mundo complexo, as sensações se desenvolvem e a experiência vivida se inicia. Por meio da fala, os lugares tornam-se mais específicos, ganham nomes e significado (TUAN, 1983).

Quando o autor trata do corpo, das relações pessoais e dos valores espaciais vemos que “a postura e a estrutura do corpo humano e as relações (quer próximas ou distantes) entre as pessoas” (TUAN, 1983, p. 39) fundamentam a organização espacial do homem. Isso porque, de acordo com o autor, o homem é a medida de todas as coisas. Nessa parte do livro, a experiência vivida é explorada em vários aspectos: a medida das coisas, das distâncias e a localização, sempre baseada no corpo humano.

Ainda outros aspectos são tratados na obra, construindo essa perspectiva experiencial,

com foco nas sensações e nos pensamentos do indivíduo. Tal perspectiva nos fornece excelentes ferramentas de análise da realidade quando pretendemos focar um indivíduo ou um grupo e a sua relação com o lugar. Compreender um fenômeno é justamente admitir que não podemos alcançar a essência das coisas, como já tratado anteriormente, mas, sim, que podemos nos esforçar em compreender o que tais coisas significam para nós, a partir do modo como elas aparecem (TUAN, 1983).

Acreditamos que essa perspectiva humanística pode funcionar em conjunto com as propostas da Geografia Crítica para pensarmos e estruturarmos o ensino de Geografia. Possibilitar ao aluno a aplicação dos conceitos geográficos em seu cotidiano depende de conhecermos esse cotidiano e direcionarmos o pensamento e as reflexões acerca da realidade na qual ele acontece. Iremos verificar como está acontecendo essa relação dos conceitos com o cotidiano na etapa da pesquisa com os professores de ensino médio.

1.3. A proposta de Entrikin: a síntese narrativa

Para Entrikin, “a ênfase na intencionalidade conecta o observador e o observado de tal forma que não podem se separar”^{*} (Entrikin 1991, p. 18). Os riscos que esse empirismo traz à objetividade científica da Geografia existem. Entretanto, não podemos nos esquivar da importância do simbólico e do cultural na construção do espaço geográfico. Para esse conflito o autor sugere como solução a síntese narrativa, que é uma espécie de descrição da experiência, buscando enxergar a complexidade do lugar sem excluir a objetividade e nem a subjetividade. Seria uma espécie de *intermediaridade*, na tradução de Ferreira (2000, p.78).

A síntese narrativa, de acordo com Entrikin, é um modo de compreender as coisas em conjunto (*seeing things together*) (ENTRIKIN, 1991, p. 23). É um método muito utilizado pelos historiadores e se baseia em descrever uma experiência na forma de síntese de um fenômeno heterogêneo. Por definição, são feitas do ponto de vista de um ou mais sujeitos, daí o aspecto subjetivo da síntese.

Segundo Entrikin (1991), a narrativa pode ser empírica (histórica) ou fictícia (mimética). A narrativa histórica está relacionada com a necessidade de contrapor uma ideia verdadeira de passado a uma ideia tradicional já enraizada. A vantagem da narrativa histórica seria poder aproximar as preocupações teóricas dos geógrafos mais tradicionais com as preocupações acerca da percepção, da cultura, da subjetividade, tão caras aos geógrafos

^{*} Texto original: “*The emphasis on intentionality connects the observer and the observed in a manner that cannot be drawn apart.*”

humanistas. A narrativa fictícia, ou mimética, está relacionada à imitação de comportamento pelos indivíduos: “a imitação de relações humanas no mundo é fundamental para o nosso senso de descrição geográfica, seja no discurso do cotidiano ou do científico” (ENTRIKIN, 1991, nota 60, p.23). O autor considera que a narrativa mimética foi utilizada por muitos geógrafos culturais ao longo do tempo.

Para Entrikin (1991), uma visão descentralizada do conhecimento nos direciona para uma generalização das coisas, diferentemente de uma visão centralizada, que visa as particularidades das coisas. Essa dualidade é o principal obstáculo à interpretação do lugar que o autor visa transpor. Nessa superação alguns riscos existem, dentre eles o de associar pontos de vista divergentes entre si e acabar por generalizar o conceito, podendo ser erroneamente aplicado em determinados contextos. Nesse sentido, de acordo com Entrikin (1991), o ponto de vista do geógrafo se encontra menos imparcial do que um cientista teórico e mais imparcial do que um escritor viajante. Situa-se em um meio-termo, onde, na abordagem geográfica, o significado do lugar na vida moderna pode ser interpretado de maneira associada, revelando nosso senso de identidade e também nosso senso de *centeredness*, algo como uma fugacidade das identidades, característica do ritmo acelerado da modernidade.

Merrifield (1993, apud FERREIRA, 2000) critica a obra de Entrikin justamente no que diz respeito ao esforço de compreender como dois opostos polares (objetividade e subjetividade) podem ser reunidos. Para Merrifield (1993) melhor seria compreender como o *locus* do lugar é uma unidade contendo dentro de si diferentes aspectos. Nesse sentido propõe, com base em Marx, compreender o lugar como parte do espaço da totalidade, o qual ganha significado no lugar, através da interconexão dos lugares. O lugar seria, ainda, “uma parada nos fluxos de capital, dinheiro, bens e informações representados pelo espaço hegemônico” (FERREIRA, 2000, p. 78).

As críticas feitas à obra de Entrikin buscaram atacar a visão cartesiana da realidade socioespacial, a qual assume, por exemplo, uma dualidade representada pelo o mundo material (externo) e o mundo da consciência humana (interno). O ponto de vista dialético proposto por Merrifield se opõe a essa divisão, defendendo uma visão de totalidade da realidade, onde essa totalidade representa o modo como o todo está presente através de relações internas em cada uma de suas partes (MERRIFIELD, 1993). Essa totalidade não pode ser analisada a partir dos elementos isolados, mas somente através das relações entre

esses elementos.

Lefebvre (1991), de acordo com Merrifield (1993), propõe uma tríade para analisar a construção do espaço: espaço *concebido*, *percebido* e *vivido*. O espaço *concebido* é o espaço construído a partir do discurso dos profissionais e tecnocratas (planejadores, engenheiros, arquitetos, geógrafos). É um espaço abstrato pois se subentende uma ideologia e um conhecimento internos à sua prática. O espaço *percebido* é experienciado através de símbolos complexos de seus habitantes ou usuários. É um espaço dominado, explorado pelo espaço *concebido*. O espaço *vivido* é representado pelas práticas sociais espaciais, as quais estruturam a vida cotidiana do indivíduo (trajetos, redes, comportamentos). No sistema capitalista, o espaço *concebido* predomina e o espaço *vivido* “dança de acordo com o tom das forças homogeneizadoras do dinheiro, das mercadorias, do capital e da masculinidade”^{*} (MERRIFIELD, 1993, p. 524).

Assim, a obra de Entrikin (1991) criticada por Ferreira (2000), nos levou às propostas de Merrifield (1993), com base em Lefebvre (1991), evidenciando o aspecto da totalidade na interpretação do lugar. Entendemos haver a necessidade de, ao abordarmos o cotidiano no ensino de Geografia, considerarmos a complexidade da realidade para alcançarmos um nível de análise e construção do conceito de lugar que contemple as relações locais e globais e as suas conexões, ou seja, a própria totalidade.

Aquilo que sabemos de um determinado lugar tem grande influência daquilo que ouvimos em relação àquele lugar. Veremos adiante a importância da linguagem, da narrativa, em especial, na construção do lugar.

1.4. Aproximações entre Entrikin e Tuan: a importância da narrativa

Curiosamente, na mesma época em que Entrikin (1991) concretizou seus esforços para encontrar uma nova abordagem para o estudo do lugar em seu livro *The betweenness of place*, apontando a síntese narrativa como uma possível solução, Yi-Fu Tuan (1991) escreveu o artigo *Language and the making of place: a narrative-descriptive approach*, no qual procura, através de inúmeros exemplos, demonstrar a importância da linguagem e do discurso – expressos através das palavras, artes e mitos – na construção e destruição dos lugares. Em uma resenha do livro de Entrikin feita por Tuan em 1992, o autor considera válida a proposta de buscar uma intersecção na abordagem do lugar, afirmando que o estudo do lugar nos anos

^{*} Texto original: “dances to the tune of the homogenizing forces of money, commodities, capital and the phallus”.

seguintes deveria se aproximar do caminho traçado por Entrikin.

Mais adiante, Tuan (1994) escreve um pequeno artigo com o título *The city and human speech*. Aqui o autor trata da construção da cidade pelos discursos da mídia, dos acadêmicos, do Estado, dos profissionais e das pessoas comuns. O artigo começa com o exemplo da passagem do Gênesis na Bíblia onde a criação divina se dá a partir da fala: “que haja luz, e houve luz”. O autor procura demonstrar como as palavras são importantes para as pessoas (sobretudo judeus e cristãos ocidentais), ainda que o discurso tenha, aparentemente, perdido importância na vida cotidiana.

Não encontramos aqui uma relação estritamente estabelecida entre os dois autores, mesmo porque as ideias foram elaboradas separadamente por eles, sem a intenção de estruturar um entendimento conjunto. O que buscaremos propor é que a síntese narrativa de Entrikin se assemelha à abordagem linguística de Tuan pelo fato de que, em ambas, podemos analisar os aspectos subjetivos e objetivos do lugar no discurso, na narrativa do indivíduo ou grupo. A presença desses aspectos no discurso será averiguada mais adiante, na análise das respostas dos professores.

É importante notar que em nenhum momento Tuan nega suas contribuições anteriores no que diz respeito à percepção, ao cultural e ao subjetivo. A objetividade que identificamos não está explícita no texto do artigo mas sim implícita na análise da linguagem do sujeito.

Tuan (1991) aponta três possibilidades de abordagem da linguagem na construção dos lugares: puramente linguística e literária, socioeconômica e cultural. A abordagem puramente linguística é aquela que compreende como as palavras, gramática, semântica e sintaxe podem evocar o lugar. Como exemplo da abordagem socioeconômica, o autor trata da nomeação do continente asiático pelos europeus, fazendo com que as diferentes civilizações que vivem ali fosse denominadas em comum, mesmo sem seu consentimento. A abordagem cultural trata das várias formas que as diferentes sociedades usam o discurso e/ou a escrita para perceber, dar sentido, fazer existir o lugar. O autor trabalha com a última, considerando ser a mais inclusiva e fiel às complexidades da experiência vivida, apesar de ser menos analítica.

Saber como os lugares são produzidos faz parte do núcleo da geografia humana (TUAN, 1991). Em seu artigo, Tuan afirma existir uma dimensão moral do discurso¹ assim

¹ Quando utilizarmos o termo discurso (*speech*) estaremos nos referindo à linguagem falada, escrita, em canções ou obras de arte.

como há na ação física. Não é possível entender ou explicar os processos físicos que produzem o lugar sem contemplar o discurso que existe por trás deles. O discurso pode trazer à luz aspectos que antes não tinham importância em um determinado contexto.

Para Tuan (1991) a abordagem narrativa-descritiva é uma das maneiras de entender a importância da linguagem e do discurso. Nesta abordagem, os aspectos teóricos e a tentativa de formular uma teoria são sobrepujados pela importância da complexidade do fenômeno expressado pelo discurso. O uso dessa abordagem pelos geógrafos, historiadores e antropólogos tem o objetivo de apresentar a riqueza contida nos discursos da forma como eles se apresentam. Não existe o rigor de uma abordagem teórica e nem a abstração de conceitos.

Segundo Tuan (1991), a construção e transformação do lugar pela linguagem vai desde uma conversa agradável entre amigos em suas casas (particular) até à constituição de nomes oficiais de um lugar (público). Neste último caso, há a instância predominante do poder. Desta maneira, o lugar existe em diferentes escalas.

De acordo com Tuan (1991) a linguagem é expressa em palavras, mitos e canções. O lugar é construído quando, por exemplo, um indivíduo que vive no meio rural dá nomes a determinadas áreas intocadas da natureza que o cerca. Ele pode não ter alterado profundamente a fitofisionomia do local, mas o fato de dar nome torna aquele lugar familiar. Para outro indivíduo que não conhece aquele lugar e o vê de fora, ali é apenas uma área natural, selvagem, intocada.

Outrossim, para Tuan (1991) um lugar pode se tornar importante por outros fatores que além características físicas ou da natureza (rio, floresta, montanha). Para os aborígenes da Austrália, por exemplo, um acontecimento importante ocorrido com um ancestral em determinada área é suficiente para tornar aquele lugar repleto de significado. Essas relações com o lugar se reconfiguram ao longo do tempo na medida em que a sociedade se transforma.

Uma das vantagens intelectuais de considerar a linguagem no estudo do lugar é estar mais próximo de compreender o *processo* de construção do lugar (TUAN, 1991). É possível entender a *qualidade* do lugar, que não é apenas estética ou afetiva, mas também *moral*, pois “a fala nunca é moralmente neutra”^{*} (TUAN, 1991, p. 694). Observar e falar sobre aspectos positivos em um ambiente caótico – um apartamento pequeno porém organizado, por exemplo – pode mudar completamente a noção que se tem daquele lugar, tanto para quem fala, quanto para quem ouve. O lugar pode ser destruído através daquilo que falamos sobre ele. É uma

^{*} Texto original: “*for language – ordinary language – is never morally neutral*”.

decisão moral falar bem ou mal de um lugar.

Já o discurso escrito, de acordo com Tuan (1991), tem a característica de ser pessoal mas ao mesmo tempo poder tornar-se público facilmente. A chance de um discurso escrito ter maior duração e visibilidade é maior do que o discurso falado.

O discurso geográfico, especificamente, tem o poder de influenciar decisões políticas e pessoais (TUAN, 1991). O autor menciona dois efeitos possíveis do discurso do geógrafo: o prático, com reflexos no planejamento urbano, por exemplo; e o perceptivo, que envolve o comportamento dos indivíduos em um determinado lugar. Para Tuan, a capacidade de um geógrafo influenciar as decisões a partir do seu discurso depende da eloquência com a qual ele trata o assunto.

Esta aproximação que tentamos aqui realizar entre as propostas de Entrikin e Tuan nos demonstra a importância da narrativa na compreensão e na construção do lugar. Consideramos que, de fato, aquilo que falamos e ouvimos a cerca de uma cidade, um restaurante ou uma avenida tem o poder de construir ou destruir os tais lugares.

Um dos cuidados que devemos ter ao valorizar a narrativa é atentar para não ignorarmos a influência do global na configuração dos lugares, sobretudo diante da velocidade com que as decisões tomadas nos centros de poder chegam aos diversos lugares atualmente, alterando as dinâmicas do território (SANTOS, 1996a).

Nesse sentido, consideramos válida a contribuição de Merrifield (1993) ao analisar a obra de Lefebvre (1991) sobre a construção do espaço. O autor chama a atenção para o fato de que o lugar é palco dos conflitos de interesse socioeconômicos, mas não um palco passivo, pois as características particulares (políticas, sociais, culturais) do lugar são agentes modeladores do espaço social capitalista.

Ferreira (2000), ao analisar o conceito de lugar, aborda, além dos autores aqui trabalhados, as propostas de Anne Buttimer, de linha fenomenológica e de David Harvey, da Geografia Radical. Nas novas visões do lugar, além de Entrikin, o autor cita Merrifield, Graham e Oakes. Trata-se de uma análise que busca demonstrar como as Geografias Humanista e Radical atacaram a abordagem positivista e a sua desvalorização das individualidades e do *status* político global. O autor considera que essas duas correntes geográficas encontram, na procura da definição do conceito de lugar, seu ponto de contato e que nesta procura está a resposta a uma série de questões do mundo atual:

Compreender o lugar é, deste modo, compreender uma relação possível entre questões políticas e econômicas e teias de significações e vivências expressas localmente sem perder-se de vista suas relações estruturais globais ou as novas relações espaciais determinadas por um mundo em constante mutação. (FERREIRA, 2000, p. 81)

As conclusões de Ferreira (2000) apontam uma direção claramente percebida nas obras aqui referenciadas. À parte as fundamentações teóricas e filosóficas, os diferentes autores corroboram a impossibilidade de compreender a contemporaneidade do século XX e XXI sem considerarmos a relevância do lugar (SANTOS, 1996a; MASSEY, 1991). Formular um conceito de lugar envolve assumir que as relações que nele acontecem possuem atributos externos e internos, locais e globais, objetivos e subjetivos, quantificáveis ou não. Interessa aos geógrafos não apenas encontrar uma abordagem metodológica concisa, que seja cientificamente aceita pelos rigores acadêmicos. Sobretudo, o geógrafo deve preocupar-se em disponibilizar à sociedade, ao Estado e ao indivíduo, ferramentas que os ajudem a interpretar a realidade da qual fazem parte e a planejar suas ações no espaço, possibilitando a concretização de seus objetivos.

Sem subtrair a importância dos demais conceitos fundamentais para a geografia (paisagem, território, região e espaço), é possível partir do lugar para compreendê-los. Esse será um esforço intelectual válido quando entendermos as dinâmicas da organização da sociedade no espaço. A afirmação de Milton Santos nos leva a pensar ser esse um caminho viável:

O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade. (SANTOS, 1996b, p. 218)

2. A GEOGRAFIA ESCOLAR

Até este ponto vimos que, enquanto ciência, a Geografia disponibiliza diferentes lentes para enxergarmos o espaço na perspectiva do lugar. Vimos também alguns parâmetros curriculares estabelecidos pelo Estado que indicam o lugar como possibilidade de trabalho e análise em sala de aula. De que forma, então, vem sendo discutido pelos geógrafos o ensino

de Geografia na educação básica? O que é dito do lugar? É possível traçar uma estratégia de ensino com base no lugar? Este capítulo tem o intuito de encontrar respostas para essas questões.

É importante, para continuarmos, diferenciar, superficialmente, a Geografia Escolar da Geografia Científica. A Geografia Científica se caracteriza como campo do conhecimento que trata de analisar o espaço, considerando o mundo contemporâneo e suas transformações, a globalização e suas consequências para a organização espacial (CAVALCANTI, 2008). A Geografia Escolar, por sua vez, é um campo à parte, no qual as práticas pedagógicas, os saberes do aluno, do professor e a cultura escolar interagem, construindo e disseminando os conceitos geográficos. Para a autora, trata-se de uma instância da Geografia que não se prende à acadêmica, mas com ela se relaciona, sendo a Geografia Científica sua principal referência e fonte de sua legitimidade. Não se trata da prática de determinadas teorias construídas nas universidades. Trata-se da formação de alunos, sujeitos ativos, cidadãos, com base no saber geográfico, tendo o professor como principal condutor desse processo (CAVALCANTI, 2008).

Essas duas Geografias passaram por um processo de renovação, em um momento em que a forma tradicional da Geografia já não conseguia interpretar os novos paradigmas de uma sociedade cada vez mais complexa, a partir da década de 1980. A renovação se deu com reformulações teóricas de orientação, principalmente, marxista, mas, sobretudo, que pretendiam denunciar a insatisfação com o caráter utilitário da Geografia vinculada ao Estado e a falsa neutralidade desta (CAVALCANTI, 2008). Essa nova representação da Geografia recebeu o nome de Geografia Crítica. Ressalte-se que esse movimento não surge repentinamente nesse período. De acordo com a autora, tais insatisfações foram se intensificando ao longo do tempo e se organizando em forma de conhecimento.

2.1. O conceito de lugar na geografia escolar

A Geografia Escolar, então, encontra-se num contexto de complexidade pois está inserida no ensino de uma sociedade complexa. Essa complexidade é percebida tanto na escala global quanto na local. E, no lugar, essas escalas se fazem presente e dialogam, como vimos anteriormente (MASSEY, 1991; SANTOS, 1996b). O lugar é também o cenário da vivência do aluno, aquilo que ele experimenta, compartilha e constrói (CAVALCANTI apud CASTELLAR, 2010). É interessante que o aluno seja capaz de ler o mundo em que vive para

conhecê-lo e saber agir individual e coletivamente. A leitura do espaço apresenta um significado social, onde as intenções do indivíduo e do grupo aparecem implícita ou explicitamente. Essa leitura, no entanto, não ocorre naturalmente. O aluno deve ser estimulado a conhecer o seu mundo, através da leitura espacial (CALLAI, 2005). Ainda que essas considerações tenham sido feitas pela autora no contexto de ensino fundamental, entendemos que o aluno do ensino médio também tem a necessidade de continuar (ou iniciar, caso não o tenha sido feito nas séries iniciais) com esse processo de leitura espacial.

Para Callai (2005), no processo de leitura, o lugar aparece como síntese da totalidade-mundo de maneira particular e complexa. No lugar se desenvolve a história de vida do indivíduo, onde estão as possibilidades e os limites de seu desenvolvimento. O lugar deve ser trabalhado em sala de aula de forma a acender a curiosidade do aluno. Para isso, o professor deve estar atento e perceber quais assuntos chamam a atenção do aluno para, a partir daí, iniciar a leitura espacial. Tal tarefa é facilitada quando o professor tem domínio dos conceitos geográficos, domínio oriundo tanto da sua formação, quanto da sua prática e experiência (CALLAI, 2005).

O trabalho com a realidade do aluno, e isso inclui a própria escola, deve abordar os aspectos sociais e culturais num movimento recíproco com as escalas locais e globais (CAVALCANTI, 2008). Acreditamos que, enquanto o professor colocar o aluno na posição central do processo de aprendizagem, as deficiências no ensino de Geografia serão superadas com maior facilidade. Nessa perspectiva, onde o aluno é centro das atenções, o lugar é o ponto de partida por ser nele que o aluno vive e se relaciona com os outros e com a sociedade (LEITE, BARBATTO, 2011).

Para que a Geografia em sala de aula acompanhe as novas relações estabelecidas no lugar é preciso que os conceitos geográficos sejam retrabalhados (LEITE, BARBATTO, 2011). No contexto atual da sociedade isso significa considerar os conflitos sociais relativos ao meio ambiente, à cultura, os movimentos feministas, às minorias étnicas (sexuais ou culturais) e até mesmo na área da educação (VESENTINI apud PONTUSCHKA; OLIVEIRA, 2007), uma vez que tais conflitos são protagonistas dos avanços democráticos e populares. Segundo o autor, ao construir os conceitos geográficos no âmbito dessas demandas sociais, o professor estará se posicionando como agente incentivador das mudanças sociais. No momento em que o aluno perceber no seu lugar de vivência os reflexos desses assuntos trabalhados em sala, o conhecimento construído ganha significado. E deve ser esse o objetivo

do ensino de Geografia, o de formar indivíduos conscientes de sua realidade, conhecedores de seu mundo, e não simples reprodutores de conceitos decorados (VESENTINI, 2007).

Segundo defente Castellar e Vilhena (2010), o uso da linguagem cartográfica tem um papel fundamental na construção de um pensar geográfico por parte dos alunos. A linguagem, de maneira geral, traz em si as significações daquilo que se comunica, ou seja, não é uma palavra isolada, neutra, e sim com um conteúdo, que reflete as intenções de quem fala, e é interpretada pelo outro a partir de suas significações já adquiridas. A assimilação dessa informação auxiliará a ação do indivíduo tanto no espaço vivido quanto na interpretação de realidades mais distantes (CASTELLAR, VILHENA, 2010) . É possível, também, que as intenções daqueles que produzem tais informações passem despercebidas pelo usuário, ainda que não deixem de alcançar seus objetivos (FONSECA et al, 2007). Para evitar o uso empobrecido das informações cartográficas disponíveis ao aluno, o professor de Geografia deve, primeiramente, estar bem capacitado a trabalhar com tal linguagem. O aluno deve ser estimulado a exercitar a leitura espacial, num processo de internalização da realidade, para uma posterior projeção do conhecimento construído (CASTELLAR, VILHENA, 2010).

Vemos então que o ensino de Geografia tem no estudo do lugar um ponto de partida para o trabalho pedagógico no letramento geográfico do aluno (CASTELLAR, VILHENA, 2010). Esse processo se torna importante na medida em que o conhecimento construído faz sentido para o aluno no seu cotidiano, encontrando na sua realidade os aspectos trabalhados em sala de aula. Essa realidade inclui a própria escola e seus conflitos, em uma complexidade característica da nossa contemporaneidade, onde relações de diferentes escalas podem ser identificadas no lugar (CAVALCANTI, 2008). Ler o espaço é ler o local no global e o global no local, em um movimento de idas e vindas, identificando os fenômenos, colocando o aluno como sujeito ativo, que constrói tanto o conhecimento quanto o espaço (CAVALCANTI, 2008).

Abordaremos a seguir dois assuntos que estão interligados na educação escolar da disciplina Geografia: o processo de construção de conhecimento pelos alunos e o trabalho com os conceitos geográficos no contexto escolar.

2.2. O processo de construção de conhecimento

Com base na proposta interacionista socioconstrutivista de Vygotsky, trabalhada por Cavalcanti (1998) no âmbito do ensino de Geografia, podemos compreender qual o caminho

percorrido pelo aluno até chegar à apreensão dos conceitos, à assimilação do que foi falado em sala, à construção de conhecimento propriamente dita. O próprio termo *construção* indica um processo. Tal processo se dá com a participação do outro (colegas e professor, no caso da escola), por isso é *socio*. Este processo está presente em toda a formação do indivíduo, não apenas nos anos iniciais, pois se trata do próprio conhecimento. Aqui, a linguagem tem papel fundamental para que ocorra o processo de internalização daquilo que é experienciado.

No processo de construção de conhecimento em sala de aula constata-se as interações entre professor e aluno e entre aluno e aluno. Todos são sujeitos ativos pois o professor deve mediar, orientar, selecionar os assuntos para alcançar determinados objetivos; e o aluno é ativo por ser o próprio sujeito do processo, aquele que constrói, que se desenvolve (CAVALCANTI, 1998). É um desenvolvimento que acontece na interação com o outro, na relação dialética entre os seres, a mesma de Marx, já que as propostas de Vygotsky são influenciadas pelo método dialético materialista, como afirma Damiani e Neves (2006, p. 7): “O que ocorre não é uma somatória entre fatores inatos e adquiridos e sim uma interação dialética que se dá, desde o nascimento, entre o ser humano e o meio social e cultural em que se insere”. O envolvimento das esferas sociais e culturais no aprendizado é um facilitador no ensino de Geografia, sobretudo uma Geografia que instrumentalize o sujeito para agir no mundo. É importante deixar claro que as propostas de Vygotsky são voltadas para a compreensão do conhecimento em si, e não voltadas para o ensino propriamente dito, ou para a prática pedagógica (DAMIANI; NEVES, 2006; LIBANEO; FREITAS, s.d.). O uso de suas contribuições na educação é um desdobramento feito por diversos autores, já que o desenvolvimento e aprendizagem também ocorrem no ensino.

O conceito de atividade é o protagonista na construção de conhecimento para o socioconstrutivismo. Não é uma ação qualquer, é uma ação com um determinado objetivo que, no caso do ensino, é traçado previamente pelo professor. A atividade desenvolvida pelo aluno revela o seu estado de desenvolvimento e é a mediadora entre indivíduo e realidade externa (COLAÇO, 2004). O professor deve perceber o que o aluno já adquiriu intelectual e socialmente e estimular o aprendizado daquilo que o aluno está próximo de aprender, mas que só o fará com o auxílio do outro mais experiente. A esse estágio do conhecimento, que, na realidade, é um estágio constante, Vygotsky deu o nome de Zona de Desenvolvimento Proximal, que é um intervalo entre aquilo que o indivíduo sabe (conhecimento real) e aquilo que ele pode alcançar (conhecimento potencial) mas que não o fará sozinho, evidenciando

mais uma vez o caráter social e interacionista do conhecimento (VYGOTSKY, 1984 apud COLAÇO, 2004).

De acordo com Cavalcanti (2012), a construção de conhecimento passa pela formação de conceitos, que é fundamental para que o indivíduo se organize e se comunique. Essa habilidade é desenvolvida na medida em que o sujeito interage com o meio, através do desenvolvimento das funções mentais superiores do homem (percepção, memória, pensamento). Segundo a mesma autora, os conceitos representam mentalmente um determinado objeto. É a habilidade de generalizar, de trazer o particular para o todo, tornar concretas as abstrações e abstrair a realidade. Aprender a pensar requer aprender a formar conceitos. O professor se torna capaz de auxiliar o aluno nesse processo compreendendo os elementos da mediação simbólica, da internalização, generalização e da relação entre conceitos cotidianos e conceitos científicos (CAVALCANTI, 2012).

Aqui surgem dois conceitos trabalhados por Vygotsky e inseridos na discussão do ensino de Geografia por Cavalcanti (1998): aprendizagem e desenvolvimento. São processos que interagem e possibilitam-se mutuamente. A aprendizagem pode adiantar o desenvolvimento na medida em que o professor, no caso do ensino escolar, consegue identificar a Zona de Desenvolvimento Proximal do aluno, e possibilitar a aprendizagem através da solução de problemas. Para tanto, é fundamental que o professor saiba utilizar com qualidade os recursos da linguagem, uma vez que a linguagem possibilita a relação do indivíduo com a realidade exterior e o desenvolvimento de suas capacidades cognitivas. Entendemos que essa capacidade do professor é, em certa medida, prejudicada ou facilitada de acordo com a estrutura proporcionada pela escola como um todo, seja em uma instituição pública ou particular.

A linguagem possibilita, ainda, a internalização, que consiste nas transformações “de uma atividade externa para uma atividade interna e de um processo interpessoal para um processo intrapessoal” (CAVALCANTI, 1998, p. 141). Essa linguagem pode ser escrita, falada, desenhada e, no caso da Geografia, pode vir em forma de mapas, gráficos, imagens. Uma das maiores dificuldades encontradas nos alunos, por exemplo, é a leitura e interpretação de textos (PONTUSCHKA, PAGANELLI, CACETE, 2009). Para as autoras, se o aluno não compreende o texto, significa que ele não é capaz de se comunicar pelo mesmo instrumento. Capacitar o aluno a ler e compreender um texto não é responsabilidade exclusiva do professor de Português. Cabe ao professor de Geografia auxiliar nessa dificuldade. E, para tanto, é

necessário que ele seja capaz de trabalhar com outras linguagens que possam ajudar o aluno a alcançar o objetivo de entender um texto escrito. Trabalhar com diferentes linguagens exige do professor um certo domínio daquilo que está sendo tratado. As mesmas autoras apontam ser possível trabalhar com a linguagem cinematográfica, com danças, músicas e tantas outras. Cabe ao professor reunir um corpo de informações que tenham significado, que levem o aluno a pensar de maneira crítica determinado assunto.

Acreditamos que, até aqui, ficou claro o papel do professor como mediador do processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno. É importante destacar esse papel para não cairmos no engano de colocar o processo de construção de conhecimento como de inteira responsabilidade do aluno, ocorrendo livremente e sem controle. Isso porque, para planejar sua docência, o professor deve ser capaz de qualificar os resultados do processo de ensino para subsidiar os próximos passos a serem dados (LEITE; LEITE; PRANDI, 2009; CAVALCANTI, 2008)

2.3. O trabalho com os conceitos geográficos no contexto escolar

A construção de conhecimento se dá a partir das representações que o aluno traz do seu cotidiano para a sala de aula (LEITE, BARBATO, 2011). Aqui retornamos ao conhecimento adquirido, real, que deve ser diagnosticado pelo professor para que as atividades propostas, a solução de problemas, possam induzir o aluno a alcançar o desenvolvimento. Os alunos já possuem um saber oriundo da sua vivência que não deve ser desprezado pelo professor, mas sim valorizado como dimensão do conhecimento (CAVALCANTI, 1998). Talvez esteja aqui o primeiro passo do trabalho do professor em sala: levar o aluno ao entendimento de que aquilo que ele já sabe é também conhecimento, e aquilo que a escola quer oferecer a ele pode complementar esse saber e aprimorar a sua vivência no mundo (CALLAI, 2005).

Trabalhar com os conceitos de espaço, território, região, paisagem, lugar, escala, legendas, mapas, relevo, hidrografia etc., exige um exercício por parte do professor em diferenciar a Geografia Escolar e a Geografia Acadêmica (CAVALCANTI, 2008). Não basta adaptar aquilo que foi aprendido na sua formação como geógrafo ao contexto da sala de aula. A universidade é apenas um dos fatores que compõe o conhecimento geográfico efetivamente ensinado. Ainda outros fatores são considerados: a própria vivência do professor enquanto cidadão, a experiência de outros professores, as crenças, as opiniões, o fazer pedagógico, a

cultura escolar, enfim, “a geografia escolar não se ensina, ela se constrói, ela se realiza. Ela tem um movimento próprio, relativamente independente, realizado pelos professores e demais sujeitos da prática escolar que tomam decisões sobre o que é ensinado efetivamente” (CAVALCANTI, 2008, p. 28).

De acordo com Oliva (2007), existe uma dificuldade na irrigação da renovação experimentadas na Geografia Acadêmica para, especificamente, o ensino médio, foco de nossa pesquisa. Um dos motivos, no campo da academia, é o fato de que a maioria dos professores do ensino médio são formados por instituições particulares de ensino superior. Tais instituições não participam efetivamente da produção de conhecimento característica das instituições estatais e continuam a reproduzir uma Geografia mumificada, alheia aos processos de renovação (OLIVA, 2007). Outra dificuldade levantada pelo autor é que os resultados dos estudos dos renovadores da Geografia ainda não apareceram de modo evidente, além de não estarem voltados à pedagogização da Geografia. No campo do próprio ensino médio, os problemas aparecem tanto na rede pública, onde os professores não têm condições de se aperfeiçoarem constantemente, quanto na rede particular, onde a necessidade do lucro coloca, por vezes, a educação em segundo plano.

De acordo com Oliva (2007), a renovação da Geografia percebida no ensino médio é incipiente, através dos vestibulares e dos livros didáticos, por exemplo. Neste último, o autor chama a atenção para a simplicidade redutiva com que são tratados determinados conceitos da Geografia, até mesmo como reflexo da própria academia. Esta simplificação camufla a complexidade da realidade e os conflitos existentes por trás dos temas comuns e da natureza. A preocupação em utilizar uma linguagem concreta distancia o ensino médio da riqueza do conhecimento científico (OLIVA, 2007). Essa preocupação, de acordo com o autor, advém do monopólio de uma linguagem jornalística, que pretende ser de fácil entendimento, mas que é empobrecida em seu conteúdo:

Qual seria o destino do ensino da matemática no ensino médio se sua linguagem não pudesse ser abstrata e conceitual? E da química e da física? O próprio ensino da língua, da escrita, o que é senão representação abstrata? Porque só a geografia tem de oferecer conteúdos jornalísticos eivados de informações perecíveis? [...] é a linguagem rigorosa que educa nossa mente e aperfeiçoa a comunicação. (OLIVA, 2007, p. 43-44)

Entendemos que essa posição do autor não é contrária às propostas até então trazidas em nossa reflexão, onde o conhecimento do cotidiano é valorizado. O que o autor denuncia é a simplificação dos conceitos científicos numa linguagem empobrecida. O saber do aluno é rico

em cultura, em significado social, e pode perfeitamente participar do processo de construção do conhecimento.

Além de saber diferenciar a Geografia Escolar da Acadêmica, o professor deve direcionar o processo pedagógico à construção de conhecimento por parte do aluno, entendendo ser o aluno o sujeito do seu próprio desenvolvimento. Para isso, “o professor precisa ter clareza tanto do processo pedagógico como conhecer bem os conteúdos a serem trabalhados” (CALLAI, 2010, p. 93).

O aluno, por sua vez, precisa confrontar o conhecimento que ele já possui com o conhecimento trazido pelo professor e compartilhado pelos colegas. Para a autora, no campo da Geografia, esse conhecimento “significa uma 'consciência espacial' das coisas, dos fenômenos, das relações sociais que se travam no mundo” (CALLAI, 2010, p. 93). No atual contexto, tais relações sociais estão envoltas na temática da sustentabilidade da Terra, o que traz a necessidade de trabalhar os assuntos físicos e humanos, tão explorados na Geografia, de forma conjunto, interligada. Está envolta também na imensa disponibilidade de informações fragmentadas característica do atual cenário das tecnologias da informação. A aula de Geografia deve ser, então, o momento onde essas informações, reunidas e organizadas categoricamente pelo professor, venham a se tornar em conhecimento construído pelos alunos (CALLAI, 2010).

Kaercher (2010) contribui com algumas propostas de atividades em sala de aula, baseado na sua experiência, que buscam envolver o aluno no processo de aprendizado e fugir do ensino tradicional. Tais atividades podem ser modificadas de acordo com o contexto de aplicação. Uma delas, de acordo com o autor, consiste em uma pesquisa de preços de produtos de uso diário (alimentos, combustíveis) ao longo de um determinado espaço de tempo, no objetivo de mostrar aos alunos que os preços aumentam e nem sempre a renda da população acompanha esse aumento, ou ainda que uma alta considerável em um único produto pode não aparecer nas estatísticas como algo importante. Outra atividade proposta por Kaercher (2010) é uma entrevista com idosos, maiores de 65 anos, no objetivo de perceber a transformação do espaço ao longo do tempo e a interferência do homem nessa transformação. O trabalho de colagem ou montagem com elementos de alguma música de livre escolha dos alunos que trate da natureza ou de aspectos sociais também pode trazer bons retornos. O posterior tratamento das informações pelo professor em conjunto com a turma é fundamental para que se extraia o máximo dessas atividades.

A cidade é um tema também atual no ensino de Geografia. A metrópole carrega em si um movimento de ritmo acelerado, que “elimina as antigas referências, destruindo a memória social e fragmentando o espaço e as relações do indivíduo (...) eliminando, tendencialmente, o lúdico.” (CARLOS, 2007, p. 79). A cultura das pessoas se torna cada vez mais urbana, já que a cidade dispõe dos recursos que configuram a vida social atual. A Geografia, ao estudar a cidade, o faz através da leitura espacial, fazendo uso de categorias como “lugar, paisagem, território, região, natureza, sociedade” (CAVALCANTI, 2008, p. 64). Na discussão da cidade, o professor pode trabalhar os mais variados assuntos, desde físicos até sociais, configurando mais uma possibilidade de trazer os conceitos científicos e confrontá-los com o saber do cotidiano presente nas representações dos alunos. São características da cidade a infraestrutura urbana e as redes das quais ela participa. O sítio urbano, as bases físicas, as características naturais, áreas sujeitas a inundações, áreas de reserva ambiental, organização espacial, distribuição da população, tipos de construção e meios de locomoção são outros aspectos a serem estudados na cidade (CALLAI, 2010).

Na cidade, fala-se então das particularidades do cotidiano do aluno, da sua quadra, seu setor, sua Região Administrativa (no caso do Distrito Federal), o caminho até a escola, a igreja, ou a casa do colega (CALLAI, 2010). O estudo do lugar irá revelar as relações de identidade, de pertencimento, de envolvimento, que podem levar, ainda, à discussão da territorialidade (LEITE; BARBATO, 2011). É a oportunidade de se trabalhar com o sentimento dos alunos, as emoções que eles carregam, toda a carga subjetiva atribuída aos lugares. Para Callai (2010), essa subjetividade deve ser acompanhada da orientação pedagógica do professor, no objetivo de organizar as contribuições dos alunos para a formação de conceitos e a construção de conhecimento pelo grupo e individualmente.

Ainda segundo Callai (2010), ao olhar para o lugar, o aluno tende a desenvolver uma postura de responsabilidade, que o levará ao exercício da cidadania e a se relacionar com os demais sujeitos na busca de seus interesses. O aluno vai treinar o pensar globalmente para agir localmente. Considerar o lugar de maneira isolada não contribui para o ensino de Geografia, apenas elimina as possibilidades de compreensão da realidade pelo aluno. Por isso, na medida em que o aluno percebe as relações do seu lugar com outros lugares e com o mundo, ele compreende a configuração espacial e as formas de desenvolvimento dos meios de produção e reprodução da sociedade, contribuindo para a formação da cidadania (CALLAI, 2010). Nesse objetivo, algumas atividades são sugeridas pela autora: encontrar as razões do nome da

cidade/bairro, localização na cidade, formas de acesso, características internas, comparativo das características e fluxos (trabalho, lazer, estudo).

Vemos, então, que o lugar abriga uma série de elementos que podem subsidiar um fazer pedagógico nas aulas de Geografia. A análise teórica realizada no Capítulo 1 também demonstra o quanto é possível discutirmos a partir do lugar. Nesse breve apanhado acerca do trabalho com conceitos geográficos em sala de aula, encontramos algumas direções significativas para a prática docente. No decorrer da presente pesquisa buscaremos identificar como vem acontecendo a prática docente nas escolas públicas de ensino médio da Asa Sul e Asa norte, na Região Administrativa I – Brasília, dando ênfase ao estudo do lugar.

3. A GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO SEGUNDO OS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS – PCN E SEGUNDO O CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO BÁSICA – ENSINO MÉDIO DO DISTRITO FEDERAL

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 2000a) foram elaborados em um contexto de mudança do Ensino Médio. Tais mudanças foram propostas pela Lei nº 9.394/96 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB (BRASIL, 1996), a qual pretende acabar com a compartimentalização do ensino fazendo uso da interdisciplinaridade, além de direcionar o Ensino Médio para a inserção dos jovens na vida adulta. Essas mudanças para o ensino médio são essenciais, haja visto o aumento significativo do número de matrículas.

Considera-se, segundo o PCN, que o ensino deve estar contextualizado com a realidade do aluno, evitando a padronização. Nessa contextualização devem ser trabalhadas as novas tecnologias da informação, visando capacitar o jovem a inserir-se nos atuais meios de produção, mas, sobretudo, a fazer uso dessas tecnologias para desenvolver seu raciocínio crítico e sua atuação na sociedade. Em contraste com as décadas de 1960 e 70, quando a política educacional vigente priorizou a formação de especialistas capazes de dominar a utilizar máquinas específicas, o atual Ensino Médio, de acordo com o PCN, busca uma formação geral: a capacidade de pesquisar, analisar as informações e selecioná-las, desenvolvendo a criatividade ao invés da simples memorização.

A partir da LDB, de acordo com o PCN, é determinado que Ensino Médio é Educação Básica, o que significa que a Nação o considera como etapa final do processo educacional necessário para o exercício da cidadania e a plena inserção na sociedade. Nessa etapa, deve-se garantir que o jovem tenha capacidade de construir competências básicas, sendo capaz de

produzir conhecimento e participar do mundo do trabalho, sendo um sujeito em situação - cidadão. Essas competências presentes no PCN são, basicamente, a capacidade de abstração, o pensamento sistêmico, a criatividade, curiosidade, capacidade de pensar múltiplas alternativas para a solução de um problema, desenvolvimento do pensamento divergente, trabalho em equipe e saber comunicar-se.

Diante dessas propostas, os PCNs para a Geografia no Ensino Médio se encontram juntos aos da Sociologia, Filosofia e História, que constituem a área das Ciências Humanas e suas Tecnologias. Eles são elaborados levando em conta o diálogo com demais ciências como a Antropologia, a Economia, Política, Direito e Psicologia.

O PCN indica que a Geografia recebeu um novo significado diante das transformações técnico-científicas, pela globalização da economia e pelos problemas ambientais gerados por esses processos. Cabe à Geografia, segundo o PCN, assegurar a preservação das identidades territoriais e culturais frente às imposições de uma economia e de uma rede de informações cada vez mais globalizadas. É importante pensar o estabelecimento de relações através da conexão dos fenômenos, considerando o contexto do indivíduo.

As competências e habilidades a serem desenvolvidas em Geografia, de acordo com o PCN são a representação e comunicação, investigação e compreensão e a contextualização sociocultural. O trabalho com competências e habilidades se justifica pela tentativa de ampliar a atuação do professor, de modo que ele não fique preso às propostas do documento (PCN), mas sim que ele possa contextualizar o ensino à realidade do aluno no objetivo de desenvolver tais habilidades. Nem mesmo os conteúdos propostos pelo documentos são obrigatórios; eles têm o intuito de nortear a ação pedagógica do educador.

Por meio de um outro documento, chamado de PCN + - Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 2000b), essas competências e habilidades são clarificadas. Em representação e comunicação, o aluno deve ser capacitado a ler, analisar e interpretar os códigos específicos da Geografia (mapas, gráficos, tabelas), considerando-os como elementos de representação de fatos e fenômenos espaciais; reconhecer e aplicar o uso das escalas cartográfica e geográfica como formas de organizar e conhecer a localização, a distribuição e a frequência dos fenômenos naturais e sociais.

Segundo o PCN +, no que diz respeito à competência de investigação e compreensão, o aluno deve reconhecer os fenômenos espaciais a partir da seleção, comparação e

interpretação, identificando as singularidades ou generalidades de cada lugar, paisagem e território; selecionar e elaborar esquemas de investigação que desenvolvam a observação dos processos de formação e transformação dos territórios, tendo em vista as relações de trabalho, a incorporação de técnicas e tecnologias e o estabelecimento de redes sociais e; analisar e comparar, interdisciplinarmente, as relações entre preservação e degradação da vida no planeta, tendo em vista o conhecimento de sua dinâmica e a mundialização dos fenômenos culturais, econômicos, tecnológicos e políticos que incidem sobre a natureza nas diferentes escalas – local, regional, nacional e global.

O último grupo de competências consiste na contextualização sociocultural, com base em:

reconhecer na aparência das formas visíveis e concretas do espaço geográfico atual a sua essência, ou seja, os processos históricos e contemporâneos que resultam em profundas mudanças na organização e no conteúdo do espaço; compreender e aplicar no cotidiano os conceitos básicos da Geografia; identificar e analisar o impacto das transformações naturais, sociais, econômicas, culturais e políticas do seu “lugar no mundo”, comparando, analisando e sintetizando a densidade das relações e transformações que tornaram a realidade concreta e vivida. (BRASIL, 2000b, p. 63)

Consideramos essa última competência a norteadora da discussão do presente trabalho, ainda que seja possível trabalhar o conceito de lugar em praticamente todas as competências mencionadas. É que, “compreender e aplicar no cotidiano os conceitos básicos da Geografia” implica em levar em consideração as relações do sujeito *com* o espaço e *no* espaço; e, para olharmos para essas relações, acreditamos ser o conceito de lugar o mais adequado, pois é no lugar que essas relações se concretizam (CARLOS, 2007; SANTOS, 1996b).

No nosso contexto específico de Brasília, o Currículo da Educação Básica – Ensino Médio (versão experimental), elaborado pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal ao longo dos anos de 2007 e 2008, também segue as orientações contidas na LDB referentes ao novo contexto do ensino médio. No que se refere ao ensino de Geografia, considera-se como objetivos:

oferecer subsídios ao desenvolvimento da cidadania, fazendo com que o estudante compreenda criticamente o mundo em que vive desde a escala local até a global ou planetária. (...) Compreender e interpretar os fenômenos considerando as dimensões local, regional, nacional e mundial; dominar as linguagens gráfica, cartográfica, corporal e iconográfica; reconhecer as referências e os conjuntos espaciais, ter uma compreensão do mundo articulada ao lugar de vivência do aluno e

ao seu cotidiano. (DISTRITO FEDERAL, 2008, P. 169)

Ainda de acordo com o Currículo do Distrito Federal, são características do conceito de lugar:

Manifestação das identidades dos grupos sociais e das pessoas; noção e sentimento de pertencimento a certos territórios (as comunidades quilombolas e nações indígenas devem ser apontadas); Concretização das relações étnico/sociais vertical e horizontalmente. (DISTRITO FEDERAL, 2008, p. 171-172)

Constata-se, então, que, seja pelos Parâmetros Nacionais ou pelo Currículo do DF, o conceito de lugar aparece como possibilidade de trabalho no ensino de Geografia no contexto do ensino médio. Vemos, também, que a perspectiva tanto da Geografia Crítica quanto da Humanística são contempladas nessas propostas, ainda que a influência da primeira seja mais evidente. As fontes oficiais, que visam orientar a ação pedagógica do docente em Geografia, vêm ratificar a importância da presente pesquisa para os professores em exercício e aqueles ainda em formação.

Tendo levantado as contribuições da revisão bibliográfica e dos documentos oficiais norteadores da educação de Geografia no ensino médio, partiremos agora para a análise do que foi coletado através do questionário aplicado aos professores de Geografia das escolas públicas da Asa Sul e Asa Norte, na RA I – Brasília.

4. LUGAR: O QUE DIZEM OS PROFESSORES

O estudo de caso ocorreu no contexto das escolas públicas de ensino médio regular da Asa Sul e Asa Norte, na RA I – Brasília. Ao todo, são seis escolas, três na Asa Norte: GISNO, CEAN e Paulo Freire; e três na Asa Sul: Setor Leste, Setor Oeste e Elefante Branco. O contato com os professores foi possível através da coordenação pedagógica das escolas, que são responsáveis por direcionar estagiários e pesquisadores em geral. Foi apresentada carta de apresentação para facilitar o acesso às dependências das escolas.

4.1. Caracterização das escolas e dos professores

Os dados a seguir foram obtidos através da coordenação pedagógica das escolas. Quando comparado aos dados disponíveis no sítio eletrônico da Secretaria de Estado de

Educação do Distrito Federal (www.se.df.gov.br) referentes ao Censo Escolar de 2011, o número total de alunos tem uma diferença de 353 alunos. Pelas informações das escolas, temos um total aproximado de 6.936 alunos, sendo 6.583 de acordo com o Censo de 2011. Devido a essa proximidade dos dados, consideramos os disponibilizados pelas escolas, já que são mais atualizados.

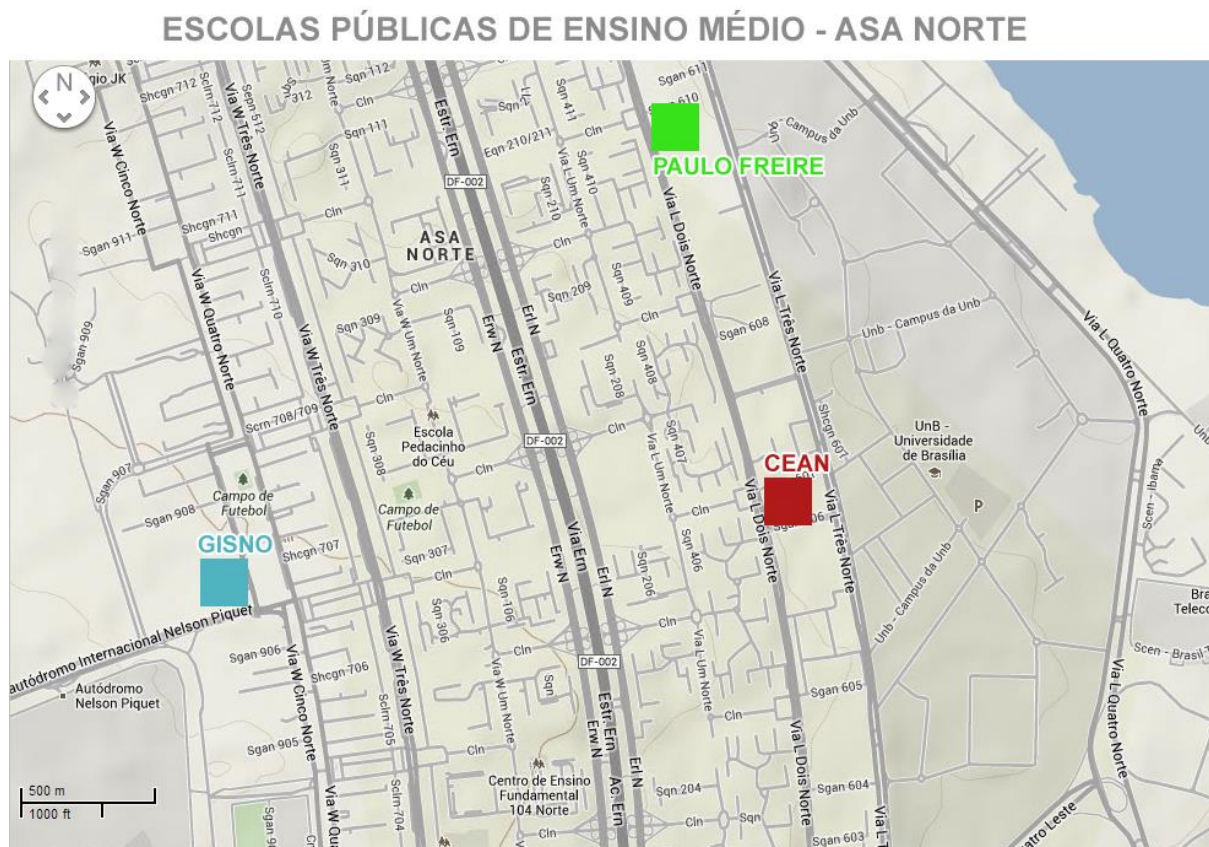


Figura 1 - Escolas da Asa Norte. Fonte: Google Maps (com adaptações).

O Centro Educacional de Ensino Médio – CEM Paulo Freire foi inaugurado em abril de 1970 e é localizado na 610 norte. A escola possui dezesseis salas de aula, uma biblioteca, um auditório, um mini-auditório e duas quadras de esporte. Atualmente atende a 806 alunos, sendo 369 no turno vespertino e 437 no matutino. A equipe de docentes é composta de vinte e nove professores regentes, entre efetivos e temporários. Existem dois professores de Geografia, um pela manhã, e outro à tarde. Apenas o professor da tarde respondeu ao questionário (PROFESSOR C).

O CEM Centro Educacional da Asa Norte - CEAN foi inaugurado em 1981 e é localizado na 607 norte. A escola possui dez salas de aula, uma biblioteca e duas quadras de esporte. Atende a 780 alunos, com segundo e terceiro ano no matutino e primeiro ano no

vespertino. A equipe de docentes é composta de vinte e dois professores regentes. Existem dois professores de Geografia, um em cada turno. Os dois professores responderam ao questionário (PROFESSOR D e E).

O CEM GISNO não participou da pesquisa pois um dos professores não respondeu o questionário e outro não foi possível o contato. Foi inaugurado em 1º de março de 1971 e se localiza na 907 norte. Possui uma biblioteca, um auditório, quatro quadras de esporte e trinta e cinco salas de aula. As aulas são oferecidas no turno matutino, para cerca de 800 alunos.

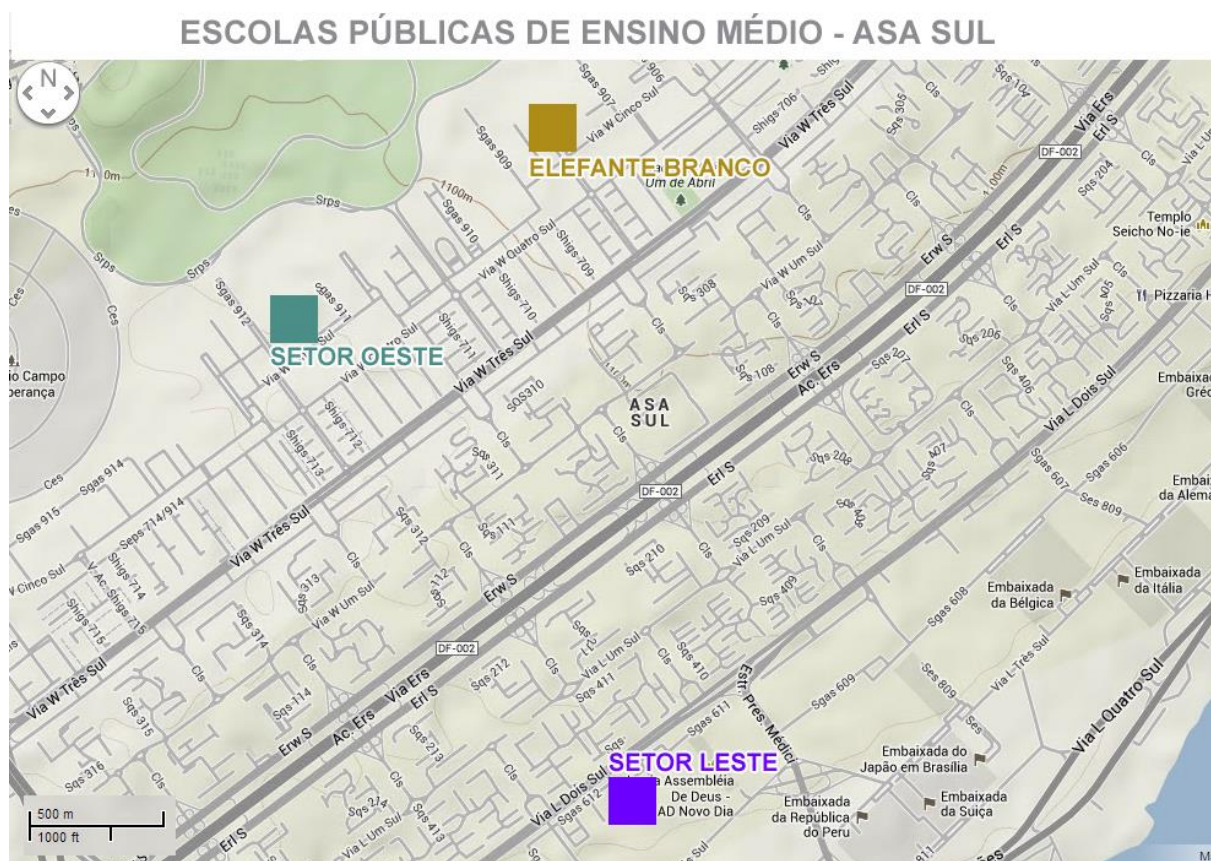


Figura 2 - Escolas da Asa Sul. Fonte: Google Maps (com adaptações).

O CEM Elefante Branco foi inaugurado em 1960, no dia 22 de abril, um dia após a inauguração de Brasília e fica localizado na 908 sul. Conta com vinte e cinco salas de aula, três salas de vídeo, um auditório, um mini-auditório e uma biblioteca. A comunidade discente é composta por aproximadamente 1.800 alunos divididos nos turnos matutino, vespertino e noturno. A equipe docente é composta por aproximadamente cem professores. Existem quatro professores de Geografia, sendo dois no turno matutino e dois no vespertino. Foram contatados os dois professores da manhã, sendo que apenas um respondeu (PROFESSOR A). Não foi possível o contato com os professores da tarde.

O CEM Setor Oeste foi inaugurado em 1986 e é localizado na 911 sul. Os professores desse colégio também não responderam ao questionário. Possui quinze salas de aula, uma biblioteca e duas quadras de esporte. Atende cerca de 1.300 alunos, sendo 1.000 de ensino médio (matutino e vespertino) e 300 na Educação de Jovens e Adultos (norturno). A equipe docente é composta por aproximadamente sessenta professores. No colégio há dois professores de Geografia, um em cada turno. Os dois foram contatados, porém nenhum respondeu ao questionário.

O CEM Setor Leste foi inaugurado em 31 de maio de 1963 e é localizado no 612 sul. Possui três blocos de salas de aula, uma biblioteca, duas quadras esportivas, duas piscinas e um auditório. Atende a cerca de 1.450 alunos, nos turnos matutino e vespertino. A escola conta com quatro professores de Geografia, dois em cada turno. Os dois professores do turno vespertino foram contatados e nenhum respondeu. Foi possível um contato com apenas um professor do turno matutino, o qual respondeu ao questionário (PROFESSOR B).

Considerando os turnos matutino e vespertino, há um total de dezesseis professores de Geografia (Tabela 1). Não foi possível o contato com quatro deles: dois do turno vespertino do Elefante Branco e um do turno matutino do Setor Leste e um do GISNO. Dos doze que receberam o questionário, cinco responderam. Quatro questionários foram respondidos em forma de entrevista, gravada e depois transcrita (PROFESSORES B, C, D e E) e um professor respondeu por escrito. Os professores do GISNO e do Setor Oeste não responderam ao questionário, o que faz com que desconsideremos essas escolas nos resultados da pesquisa, totalizando quatro escolas entrevistadas. Acreditamos que essa baixa quantidade de respostas se deve a diversos fatores, sobretudo pelo período de final de bimestre, com provas e fechamento de notas.

Tabela 1 – Professores

	Total de professores	Professores contatados	Professores que responderam
Paulo Freire	2	2	1
CEAN	2	2	2
GISNO	2	1	-
Elefante Branco	4	2	1
Setor Oeste	2	2	-
Setor Leste	4	3	1
TOTAL	16	12	5

As seis escolas atendem a um número aproximado 6.936 alunos (Tabela 2). Como o GISNO e o Setor Oeste não fizeram parte da pesquisa, podemos considerar um total aproximado de 4.836 alunos. Cada professor é responsável por uma média de 10 turmas, entre trinta e quarenta alunos cada, totalizando aproximadamente 350 alunos, o que nos dá um total aproximado de 1.750 alunos sob responsabilidade dos professores entrevistados, representando 25,23% dos alunos atendidos pelas seis escolas.

Tabela 2 – Alunos

	Alunos matriculados em 2013 (aproximadamente)
Paulo Freire	806
CEAN	780
GISNO	800
Elefante Branco	1800
Setor Oeste	1300
Setor Leste	1450
TOTAL	6936

Fonte: Coordenação Pedagógica das escolas

4.2. Os questionários

As perguntas do questionário (Anexo A) foram direcionadas para percebermos, através das respostas dos professores, quais os conceitos geográficos mais importantes para o contexto do ensino médio e, mais especificamente, como o conceito lugar é compreendido pelos professores e trabalhado nas aulas. Foi um total de dez questões, que relacionam o

conceito de lugar com o cotidiano, a produção do espaço, a identidade, cidadania e a totalidade, numa abordagem que buscou dialogar com os conceitos de lugar nas diferentes perspectivas da ciência geográfica. Para elaborarmos as questões, fizemos uso da revisão bibliográfica realizada na pesquisa e também da base documental consultada (PCN e Currículo do DF).

As respostas ao questionário estão tabuladas no Anexo B, de forma sintetizada. As gravações das entrevistas encontram-se arquivadas em formato digital de áudio.

A seguir, cada questão é apresentada com uma síntese das respostas, seguida da análise com base na revisão bibliográfica realizada nos capítulos anteriores.

Questão 1 – Quais conceitos geográficos são mais importantes na Geografia do ensino médio?

O conceito mais citado foi espaço e paisagem, presentes em 60% das respostas. Boa parte das respostas (60%) apontaram conceitos não estruturantes da Geografia: clima, noções de hidrografia e geologia, urbanização, metropolização, globalização, escala, desenvolvimento sustentável e preservação ambiental. Em uma das respostas (Professor E) foi afirmado que o trabalho específico com conceitos acontece de forma superficial nessa série específica, pois o conteúdo trabalhado é mais direcionado aos aspectos físicos da Geografia, não havendo tanto espaço para conceitos como território, paisagem, região; o trabalho nessa série acontece por temas (urbanização, população, capitalismo, socialismo). Esse mesmo professor considerou que é no segundo ano onde esse trabalho com conceitos ocorre, uma vez que são trabalhados aspectos regionais, envolvendo o próprio Distrito Federal.

Podemos enfatizar dois aspectos interessantes percebidos pelas respostas. O primeiro é a falta de distinção entre conceitos e temas. Essa falta de clareza quanto ao que é um conceito pode ser um obstáculo para alcançar os objetivos propostos por meio de atividades planejadas para determinado conteúdo, já que a formação de conceitos é etapa fundamental na construção de conhecimento pelo sujeito (CAVALCANTI, 2012; CALLAI, 2010). Outro aspecto percebido é uma certa coerência com as propostas contidas tanto nos Parâmetros Curriculares Nacionais quanto no Currículo do Ensino Médio – DF no que diz respeito a alguns temas a serem trabalhados: códigos específicos da Geografia (mapas, gráficos,

tabelas), escalas, globalização e meio ambiente.

Questão 2 – Como você define o conceito de lugar?

Ao longo dessa e de outras respostas, 80% dos professores deram características do lugar, mas não chegaram a definir claramente um conceito. A resposta mais próxima de um conceito (Professor A) foi: *“Lugar traduz os espaços nos quais as pessoas constroem os seus laços afetivos e subjetivos. É no lugar que cada pessoa busca suas referências pessoais e constrói o seu sistema de valores”*.

Um outro professor (Professor B) responde dando a escola como um exemplo de lugar, mais precisamente onde é desenvolvido um projeto de horta num antigo depósito de materiais sem uso, um local degradado. Através do projeto, o lugar vem sendo restaurado e apropriado pelos alunos através da vivência, da ação, da intervenção, trazendo significado tanto ao aprendizado quanto àquele lugar antes abandonado.

Um dos professores (Professor E) afirmou não saber definir o conceito de lugar mas afirmou buscar contextualizar os conteúdos à realidade do Distrito Federal.

Outras características das respostas indicaram o lugar como a dimensão espacial onde o aluno desenvolve o pertencimento, a cidadania, a identidade, onde ele se organiza para agir socialmente.

Novamente ficou evidente a dificuldade em expressar um conceito. No caso específico desta questão, o conceito de lugar ficou vagamente delineado e até mesmo afirmou-se desconhecer a definição do conceito. Percebeu-se, entretanto, que a prática pedagógica dos docentes busca incluir o cotidiano do aluno, o seu lugar de origem, sua cidade, inclusive estimulando a vivência na própria escola.

Parece existir um desconhecimento, um distanciamento do conceito de lugar da maneira como foi abordada na revisão bibliográfica da presente pesquisa, considerando as diferentes perspectivas da Geografia. Esse desconhecimento pode levar a uma subutilização do conceito de lugar, deixando de lado uma possibilidade de trabalho pedagógico que alcance níveis mais complexos de desenvolvimento e aprendizagem (CAVALCANTI, 2008).

Poderíamos considerar, como afirma Oliva (2007), que a renovação da Geografia percebida no ensino médio é incipiente, uma vez que os livros e as provas de vestibular tratam conteúdos relevantes de maneira reduzida e simplista. Entretanto, os docentes deixaram claro em suas respostas que existe a preocupação de mostrar aos alunos a complexidade dos temas

referentes ao meio ambiente, à política, ao território, à globalização, ao sistema capitalista, à cidade. É possível afirmarmos que não existe ingenuidade no tratamento dessas informações. O que pode haver é uma tendência a uma abordagem não tão geográfica, um olhar não fundamentado na espacialidade, na territorialidade, no lugar, mas sim uma abordagem pelo viés da cidadania, da ética, dos direitos e até mesmo da história e da sociologia.

Essa tendência vem corroborar o que Lacoste (1993) já denunciava acerca da desvalorização da Geografia como ciência de análise da realidade. Vemos na obra de Vesentini (apud PONTUSCHKA; OLIVEIRA, 2002) que o professor de Geografia é um agente incentivador de mudanças na sociedade na medida em que se apropria do discurso geográfico para construir os conceitos, relacionando com isso as demandas sociais. Nessa perspectiva, o lugar do aluno é a dimensão da análise do professor por ser o contexto de vivência do aluno.

De acordo Relph (1976), o lugar é o centro relevante das nossas experiências imediatas com o mundo, onde o sujeito realiza associações conscientes ou não, que caracterizam sua vivência no cotidiano. Essa abordagem se assemelha muito com a resposta dada pelo professor, citada acima, que afirma ser no lugar que as pessoas estabelecem vínculos afetivos e constroem seus sistemas de valores. Consideramos esta resposta mais uma demonstração de que a prática pedagógica de Geografia no ensino médio, ao menos no que se refere ao nosso contexto de análise, vem sendo conduzida atentando para os aspectos subjetivos do sujeito, explorando a escala do particular, do individual.

Os aspectos de pertencimento e identidade citados nas respostas, indicam claramente o que propõe Tuan (1983) ao analisar o desenvolvimento do indivíduo desde sua infância, construindo suas referências espaciais por meio do seu próprio corpo, estabelecendo os significados ao longo de sua relação com os demais indivíduos. A identidade na proposta de Entrikin (1991) pode ser revelada através do lugar, assim como a nossa falta de identidade, característica do ritmo acelerado da modernidade. Massey (1995) também entende essa relação da identidade com o lugar atrelado às relações estabelecidas ao longo do tempo, construindo a história do lugar, que tende a ser protegida, preservada pelos indivíduos desse lugar, revelando, ao nosso ver, o pertencimento.

Questão 3 – É possível trabalhar os conteúdos presentes no ensino médio a partir do conceito de lugar? Se sim, de que forma? Se não, quais são os impedimentos?

Aqui as respostas foram unânimes em afirmar a possibilidade do trabalho com o conceito de lugar, mesmo sem haver um conceito claramente definido na questão anterior. As formas de trabalho exemplificadas foram o trabalho com horta, jardinagem, reciclagem de lixo, elaboração de jornais, leituras em grupo e a observação do seu bairro/cidade. Percebeu-se aqui um predomínio de atividades práticas, que envolvam a ação do aluno, no objetivo de levá-lo a se apropriar e conhecer a sua realidade, o seu lugar, para a partir daí refletir sobre o seu cotidiano.

A interdisciplinaridade foi uma possibilidade citada nas respostas (Professores B, C e E), uma vez que numa situação prática, diversos elementos podem ser levantados, da Filosofia, da Química, Biologia, Sociologia ou Matemática.

Vemos nessas respostas mais uma demonstração de que os professores se preocupam em contextualizar os conteúdos à realidade do aluno, usando para isso atividades na própria escola, o que torna o lugar da escola um lugar de vivência. Baseada no socioconstrutivismo de Vygotsky, Cavalcanti (1998) considera “propiciar a atividade mental e física dos alunos” (CAVALCANTI, 1998, p. 145) como uma das ações didáticas para a construção de conceitos em Geografia:

Essas atividades externas são importantes, principalmente para os alunos mais jovens, mas sua importância é maior pela possibilidade de se transformarem, pela internalização e pela linguagem, em atividades internas, intelectuais, de pensamento. (CAVALCANTI, 1998, p. 145)

Ainda de acordo com a autora, a atividade deve aparecer como forma de interação entre o indivíduo e o objeto, que no caso é o saber escolar, que deve ser direcionado ao desenvolvimento dos instrumentais cognitivos para a aprendizagem do aluno que, em Geografia, são: observação, localização, relação, compreensão, descrição, expressão e representação (GOULART, 1993 apud CAVALCANTI, 1998).

A observação do bairro/cidade, também citada como forma de trabalhar o conceito de lugar com os alunos, aparece nessa proposta de Cavalcanti como a observação da “(...) paisagem problematizada, por meio de uma observação direta do lugar de vivência do aluno ou de uma observação indireta de uma paisagem representada” (CAVALCANTI, 1998, p. 146). Entendemos que essa paisagem problematizada é discutida nas atividades citadas como o jornal e a leitura em grupo, que consiste em outra ação pedagógica proposta pela autora, a de “estabelecer situações de interação e cooperação entre os alunos”. Nessas duas atividades, os alunos são orientados a colher informações referentes ao seu lugar e/ou ao lugar da escola

para serem apresentadas e debatidas com toda a turma, envolvendo aí as diferentes realidades de cada aluno.

Questão 4 – Você considera importante envolver o cotidiano do aluno nos conteúdos estudados? Como o conceito de lugar se relaciona com o cotidiano do aluno?

Para esta questão, as respostas apontaram o trabalho com o cotidiano como um meio de se aproximar da realidade do aluno, do conhecimento por ele apropriado, para que ele alcance níveis mais complexos de conhecimento. Através do envolvimento do cotidiano em sala de aula é possível trabalhar questões referentes ao urbano, à cidade, ao território, à paisagem.

Segundo os Professores B, C e D, nas escolas da RA I – Brasília a questão da centralidade é visível: o tempo gasto com o transporte, a falta de escolas de qualidade nas cidades de origem dos alunos, as barreiras que eles trazem por ser de fora, por não viverem no mesmo lugar de suas escolas. Aqui entra também a problemática da confusão feita pelo senso comum e pelas próprias autoridades referentes à nomenclatura do Distrito Federal, Brasília e Plano Piloto. Todas essas questões são trazidas em sala tanto pelos alunos quanto pelos professores.

O trabalho com o cotidiano também foi apontado como possibilidade de vencer as dificuldades comuns nos alunos de ensino médio em atividades básicas como leitura e interpretação. Ao tratar aspectos do seu dia a dia, da sua realidade, o aluno tem uma facilidade maior em se expressar, em refletir e associar informações de realidades mais distantes, mais complexas. Ainda nesse contexto da linguagem e da expressão aparece o trabalho com mapas, a localização nos trajetos, sua escola e sua casa. No caso específico de Brasília, onde as avenidas são nomeadas levando em conta os pontos cardeais (W3 Norte, L2 Sul), nem todos os alunos compreendem essa lógica, e muitos não conhecem o fato de Brasília ter sido planejada, projetada.

Como afirma Cavalcanti (2012), o professor deve ser capaz de mediar os processos de generalização e internalização da vivência do aluno, objetivando a transição do conhecimento cotidiano para o científico. A cartografia é uma linguagem da Geografia que possibilita o desenvolvimento do pensar geográfico pelo aluno (CASTELLAR, VILHENA, 2010). O trabalho com essa linguagem abordando o cotidiano do aluno possibilita uma leitura pelo aluno do seu espaço vivido, do seu lugar, para nele se organizar, nele agir. Acreditamos que o

desenvolvimento dessa leitura espacial é um dos principais objetivos das aulas de Geografia.

Questão 5 - Considerando os processos de produção do espaço pela sociedade, envolvendo o Estado, as empresas, as ONGs e o próprio cidadão, quais as possíveis abordagens do conceito de lugar?

Nesta questão as respostas consideraram, entre outros fatores, as manifestações recentes nas ruas por várias cidades do país por melhores condições de transporte, saúde, educação etc.. Foi apontado inclusive a crítica ao modelo capitalista de produção (Professor D), tendo o lugar do aluno e a própria escola como cenário para reflexão das insuficiências deste modelo e das propostas que já estão em curso, como a economia solidária, a permacultura, a agricultura orgânica e outras. Essa reflexão leva o aluno a uma mudança no próprio comportamento em relação ao consumo, ao uso consciente da água, o tratamento dos resíduos, características do desenvolvimento sustentável.

Também foi citada a transformação da paisagem a partir da produção espacial (Professor B). Para os Professores B e D, existe a importância de refletir sobre a participação do indivíduo nessa produção, se ele participa das decisões ou se elas são tomadas por uma pequena parcela da sociedade. Foi citada também a diferença de investimentos públicos nas áreas periféricas, a comparação da cidade de origem do aluno com o lugar da escola (Brasília), onde há um grande investimento em infraestrutura. Nesse contexto de investimento público, um dos professores (Professor B) comentou sobre o gasto anual com a renovação da pintura do colégio e o que seria possível fazer com esse dinheiro caso o aluno fosse mais consciente do seu papel em conservar a escola limpa.

Outro professor (Professor C) afirmou trabalhar o processo de produção do espaço nos conteúdos referentes à população e à urbanização, tanto no contexto histórico nacional (industrialização da região sudeste), quanto no contexto de Brasília (interiorização da capital).

Nessas respostas podemos relacionar àquilo que afirma Merrifield (1993), ao analisar a obra de Lefebvre (1991), em relação à ação do sistema capitalista no espaço do cotidiano (*vivido*) através de forças homogeneizadoras, sendo essa dimensão do indivíduo dominada pelo espaço *concebido*, aquele idealizado pelo Estado e empresas, segundo as necessidades da lógica capitalista de produção. As particularidades do cotidiano são influenciadas, condicionadas, por uma força externa, que ressignifica as relações de moradia, transporte,

consumo.

A essa força externa, Santos (2001) chama de racionalidade hegemônica. Essa racionalidade age no lugar de maneira heterogênea e permite o surgimento de outras racionalidades e contrarracionalidades. Essa contrarracionalidade tem o lugar como dimensão de sua vivência, sendo a expressão do indivíduo ou grupo como resposta à tendência homogeneizadora da racionalidade, própria do modelo capitalista de reprodução. Ao explorar as insuficiências desse modelo na vivência do aluno, os professores dão espaço para a reflexão acerca das dinâmicas espaciais, enxergando a realidade pelo espaço.

Questão 6 - Como relacionar as particularidades do lugar e os conflitos territoriais? Como o conceito de identidade aparece nessa relação?

As respostas para esta questão apontaram o assunto da grilagem de terras em Brasília, a situação dos índios no território nacional e a soberania do Estado. O aspecto do território ficou mais evidenciado do que o da identidade e das particularidades do lugar.

Surge também aqui o pertencimento, a importância de o aluno se identificar com o seu lugar, para dele se apropriar e se tornar responsável por esse lugar.

Mais uma vez aparece a característica da centralidade de Brasília e as diferenças com as demais cidades. Segundo os Professores B e E, existe uma dificuldade em se apropriar de um lugar (escola) distante da realidade dos alunos pelo fato de alguns deles trazerem um certo preconceito acerca de Brasília e de sua própria cidade de origem.

A identidade construída pelo indivíduo ou grupo no lugar está relacionada ao pertencimento, que é desenvolvido ao longo da vivência nesse lugar (MASSEY, 1995; RELPH, 1976; TUAN, 1983, 1991). As características do lugar são preservadas ou transformadas de acordo com os interesses, internos e externos, e de como se dá o conflito entre esses interesses. É possível, ainda, em um mesmo lugar, o surgimento de diferentes identidades (MASSEY, 1991), bem como diferentes usos e por diferentes grupos.

Os assuntos referentes à relação entre o Estado e o uso do solo em Brasília foram evidenciados pelos professores pelo fato de alguns alunos morarem em condomínios irregulares ou em cidades que já passaram pelo processo de regularização. Para um dos professores, o crescimento do Distrito Federal revela um processo de urbanização, onde a cidade (planejada) ultrapassa seus limites, se reconfigura, pela necessidade do indivíduo ter

acesso à moradia, ao conforto, a um lugar para viver.

A cobertura da mídia sobre esses assuntos também foi citada como motivo para o tratamento em sala de aula, mostrando a importância daquilo que é dito acerca do lugar. Para Tuan (1991), o discurso influencia naquilo que pensamos sobre determinado lugar. Dizer que o condomínio ou bairro em que o aluno vive é irregular traz um significado que pode levá-lo a se distanciar desse lugar, a negar sua relação com o lugar. O tratamento dessas questões deve levar em conta o processo de identificação do indivíduo com o lugar, estimulando o aluno a conhecer de fato o seu lugar e não se limitar ao que está noticiado.

Numa das escolas um fato recente pode ser caracterizado como conflito territorial. Uma outra instituição pública, vizinha, se apropriou de uma grande parcela do terreno da primeira escola. Trata-se de uma área propícia para diversos fins, e que ficava nos fundos da escola, sem uso, próxima do local onde é desenvolvido o projeto da horta. Por ser tão inutilizada pela escola, a instituição vizinha teve tempo hábil de regularizar legalmente aquela área como sendo dela. Assim, ao longo das aulas na horta, o professor relaciona esse fato com a importância de os alunos se apropriarem do seu espaço, trazendo a ele um significado, estabelecendo ali sua vivência, suas relações. Os alunos são levados a refletir que, ao se apropriar de um espaço público, sem uso, aquele espaço se torna um lugar repleto de importância, que será reconhecido pelos outros como sendo de alguém, com uma identidade.

Questão 7 - De acordo com os PCNs, o ensino médio é o estágio final da formação básica do jovem, sendo essencial o desenvolvimento da cidadania. Como o conceito de lugar pode auxiliar a alcançar esse objetivo nas aulas de Geografia?

Para os professores, o conceito de lugar possibilita o trabalho com a cidadania pois ao abordar o cotidiano do aluno, incluindo a própria escola, o aluno se sente responsável pela preservação daquele lugar, de suas características, combate à corrupção, ao mal uso dos recursos, o cuidado com a coisa pública. Aqui surgiram ainda aspectos éticos e morais (Professor C e D) da vida em sociedade e como que o dia a dia da escola pode favorecer o desenvolvimento desses aspectos. A escola, no contexto do ensino médio, possibilita a preparação para uma etapa onde o aluno começa a tomar suas escolhas de forma independente, autônoma perante a sociedade. A própria sala de aula é definida por um dos professores (Professor D) como uma micro-sociedade, onde a conscientização dos direitos e

deveres individuais e coletivos pode ser reproduzida na vida social do aluno. Na sala de aula é trabalhada a importância de ouvir a opinião do outro, respeitá-la e compreender que cada um tem o momento de se expressar, sem a necessidade de concordar ou discordar de outros pontos de vista.

Foi levantada ainda a importância de se conhecer o lugar para entender os seus limites. Conhecendo os limites do lugar, o indivíduo se organiza consciente de seus direitos e deveres (Professor A).

Por meio dessas respostas, vimos um comprometimento com as propostas do PCN não só em relação ao desenvolvimento da cidadania, mas em relação ao cotidiano do aluno em seu lugar, em seu espaço vivido, e o seu posicionamento diante das demandas sociais.

Questão 8 - Em seu livro *A Natureza do Espaço*, Milton Santos relaciona o lugar como “nosso Próximo” e o mundo como “nosso estranho”. O que você pensa sobre essa relação?

Aqui as respostas foram diversificadas. Houve, principalmente, considerações sobre a facilidade de acesso à informação, graças ao avanço tecnológico, como ferramenta para diminuir essa distância daquilo que pode nos parecer estranho, desconhecido, bem como para auxiliar o aluno a conhecer ainda mais o seu lugar. Alguns (Professores C e E) apontaram o risco de essa facilidade em acessar o distante fazer com que o aluno se distancie daquilo que está próximo. Já outro professor (Professor D) acredita que, de fato, há esse risco, mas que esse distanciamento não vem ocorrendo; para ele, o acesso à informação e as redes sociais vêm facilitando a organização da sociedade na luta pelas melhorias que lhes parecem necessárias.

Um professor (Professor D) aprofundou para uma perspectiva filosófica/religiosa, onde considera-se a Terra como um ser vivo (Gaia), um grande organismo, que funciona como um sistema e que aquilo que pode parecer estranho na realidade faz parte de nós e nós fazemos parte dele, como uma grande família. É feita uma analogia com o corpo humano, onde os sistemas (digestivo, endócrino, respiratório etc.) devem estar em equilíbrio para se sustentar, para se manter. Nesse sentido, todos os seres vivos são compostos pelas mesmas substâncias, sendo todos de uma grande família, podendo ser discutido aqui temas como preconceito, xenofobia e outros. Entendendo que somos semelhantes, é mais fácil gerar o entendimento de que é preciso cuidar do outro, gerando um movimento de cuidado recíproco,

em conjunto.

Outra resposta (Professor C) relacionou a proximidade não espacial, mas temporal. Ainda que se entre em uma mesma sala de aula várias vezes no dia, o ambiente sempre é outro, um próximo contexto, no sentido de ser transformador, do indivíduo poder agir e transformar esse lugar. E a estranheza do mundo vem pelo desconhecimento desse mundo.

A referência a Milton Santos nessa questão teve o simples objetivo de provocar uma reflexão sobre as particularidades do lugar diante da estranheza, da fugacidade do mundo. Nessa parte do livro, Santos (1996b) afirma que o mundo pode até esconder a sua essência, que seria aquela tendência homogeneizadora citada anteriormente, mas não pode esconder “sua existência, que se dá nos lugares” (SANTOS, 1996b, p. 258).

Questão 9 - A perspectiva da totalidade é característica da abordagem da Geografia Crítica. É possível identificar a totalidade no lugar? E o lugar na totalidade? Como discutir essa dinâmica com os alunos?

Aqui foi evidenciada a importância de se trabalhar a totalidade de um lugar, com todas as suas características. Viu-se também a perspectiva de pensar o todo e agir localmente (Professor A, B e D). Os alunos devem ser conscientizados a fazerem uso das tecnologias da informação de modo a compreender melhor a sua própria realidade, identificando os aspectos da globalização em seu cotidiano, sem se distanciar dele.

Outra resposta (Professor C) já aponta uma separação por escalas micro e macro, trabalhando os espaços de maneira separada, partindo do menor para o maior, até construir uma compreensão de totalidade.

Um dos professores (Professor E) considerou que os alunos de primeiro ano ainda não possuem um nível de amadurecimento que permita o trabalho com essa perspectiva da totalidade.

A importância de se abordar a totalidade, segundo Merrifield (1993), se dá por considerar a relação entre as partes e o todo. Considerar um contexto isolado, um lugar isolado, é ineficaz no sentido de não ser possível compreendê-lo desta forma, uma vez que tal lugar está inserido em uma realidade, assim como essa realidade está presente no lugar.

Santos (1996b) chama a atenção para o tratamento que a Geografia tem dado à questão da totalidade. Para ele, um caminho seria “partir da totalidade concreta como ela se apresenta (...) para examinar as relações efetivas entre a Totalidade-Mundo e os Lugares. Isso equivale

a revisitar o movimento do universal para o particular e vice-versa (...)” (SANTOS, 1996b, p. 73, *sic.*). Acreditamos que compreender essa dinâmica totalizante no espaço passa pela compreensão do lugar na totalidade, levando o aluno a refletir quais elementos do seu cotidiano se apresentam nessa totalidade e o que ele percebe na totalidade que seja característico do seu cotidiano.

Nessa perspectiva, o aluno poderá compreender ainda a importância dos demais lugares e a relação entre eles e o seu cotidiano. Isso porque a totalidade não se constrói pela simples soma das partes, mas também da relação entre elas, do movimento, das conexões (SANTOS, 1996b). A totalidade se faz presente no cotidiano através desse movimento.

Questão 10 - Considerando os lugares de origem dos seus alunos, como eles aparecem nas aulas de Geografia? E o lugar da escola?

As respostas (Professores A, B, C, D e E) apontam para uma realidade característica das escolas de Brasília, onde a maioria dos alunos vêm de outras cidades (outras Regiões Administrativas), o que significa que o lugar de vivência deles é diferente do lugar da escola. Existe um certo preconceito os próprios alunos com eles mesmos, se considerando como periféricos, como marginalizados (Professores B e C). Outro professor (Professor D) questiona se isso é, de fato, um preconceito ou se realmente Brasília é privilegiada nos investimentos públicos, se as escolas de Brasília são melhores equipadas do que de outras cidades.

Um dos professores (Professor E) apontou o fato de que, no ato da matrícula, os alunos colocam o endereço de algum parente ou conhecido que more na Asa Norte, para que seja mais fácil de conseguir a vaga. Entretanto, na prática, a maioria mora fora de Brasília.

De maneira geral, todos os professores afirmaram que os alunos trazem constantemente aspectos do seu lugar de origem para as discussões em sala. Eles se expressam quando algum aluno ou professor fala equivocadamente sobre o lugar em que moram, defendendo suas particularidades, suas características.

Outra atividade que estimula a troca de experiências sobre os lugares de origem são os debates em grupo, as leituras em conjunto, onde cada um é levado a contribuir com aquilo que conhece, aquilo que vive.

As respostas revelaram que o lugar da escola, por sua vez, tem papel fundamental no desenvolvimento do aluno. Se a escola tem uma boa estrutura, bons equipamentos, boas salas,

tudo isso contribui para o aprendizado. As atividades fora de sala, no terreno da escola, têm o papel de induzir o aluno a se apropriar daquele espaço, de trazer significado, de estimular uma vivência ali.

Esta pergunta foi elaborada na intenção de perceber a dimensão do lugar na narrativa dos alunos, no discurso deles acerca do cotidiano. Foi possível também perceber a narrativa do próprio professor em relação à escola. Percebemos aqui pelo menos uma falha na elaboração do trabalho, pois em nenhum momento foi perguntado ao professor sobre o seu próprio lugar, sobre a sua cidade. Provavelmente as respostas a esse questionamento trariam uma outra perspectiva ao nosso trabalho e até mesmo ao trabalho diário do docente, pois ele seria levado a refletir e a perceber como o seu lugar interfere na sua prática pedagógica.

A importância do que se diz acerca do lugar ficou evidenciada em nossa revisão teórica por meio das contribuições de Tuan (1991). Para o autor, somos capazes de transformar um lugar por meio daquilo que falamos acerca dele, da opinião que damos aos nossos amigos sobre determinado restaurante, por exemplo.

Cavalcanti (1998) afirma a importância da linguagem e sua relação com o ensino. Citando Vygotsky, a autora afirma que “a fala tem desde a infância essa função primordial de intercâmbio social, mas à medida que a criança se desenvolve, os processos de fala (...) tornam-se mais complexos e adquirem a função também de controle e planejamento do pensamento” (CAVALCANTI, 1998, p. 159).

Acreditamos que o professor, como mediador da construção do conhecimento pelo aluno, deve incluir em sua prática pedagógica aquilo que é trazido do seu cotidiano pelo aluno, não apenas pela fala, mas por meio de outras expressões. Considerando esses aspectos, o professor se aproxima da realidade do aluno, sendo maior a possibilidade de dar significado aos conteúdos a serem trabalhados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise das respostas ao questionário indicou uma direção diferente daquilo que havíamos afirmado em nossa hipótese. Quando do início da pesquisa e ao longo da revisão teórica, acreditamos que o conceito de lugar dos professores estava fundamentado na perspectiva da Geografia Tradicional, vendo o lugar como um local, um dado. Assim sendo, os professores deixariam de lado os resultados das discussões acadêmicas acerca do ensino de

Geografia na educação básica, que apontam as vantagens de trabalhar com as perspectivas da Geografia Crítica e Humanística do lugar em sala de aula. Por não terem esse entendimento, acabariam tratando o lugar de forma reduzida, desconsiderando a dimensão do subjetivo, do afeto, do pertencimento e também deixando de enxergar o lugar no contexto da totalidade, característica da realidade do mundo capitalista.

Ressaltamos que as conclusões feitas levam em consideração aquilo que dizem os professores, pois não foi possível o acompanhamento do trabalho pedagógico desses professores para que pudéssemos aferir na realidade de sala de aula se aquilo dito nas respostas é, de fato, colocado em prática. Entretanto, como visto em nossa própria revisão teórica, aquilo que é revelado no discurso é de grande importância na formação do sujeito (TUAN, 1991; CAVALCANTI, 1998). Não temos motivos para desconfiar daquilo que consta nas respostas, apenas consideramos que o processo de aprendizagem é complexo e muitos são os obstáculos para que as ideias e opiniões expressadas pelos professores se efetivem em sala de aula.

Ficou evidente nas respostas que os professores são conscientes da importância do lugar no ensino de Geografia. Ainda que não tenha sido dada claramente uma definição de lugar pela maioria dos entrevistados, percebemos que a dimensão do vivido está presente no planejamento pedagógico. O conceito de lugar na visão dos professores se aproxima, assim, daquilo proposto pela Geografia Humanística, enfatizando os aspectos da afetividade e do pertencimento, e também da Geografia Crítica, ao abordar o lugar e a sua relação com outros lugares e com o global, além dos aspectos da produção do espaço pela sociedade.

O conceito de lugar é trabalhado abordando o cotidiano do aluno para a compreensão do conteúdo específico, de acordo com os temas previstos para as aulas. Não foi afirmado e nem percebido pelas respostas o ensino do conceito de lugar por ele mesmo, ou seja, o conceito de lugar em si não é o objetivo de nenhuma aula ou bimestre, mas, a partir desse conceito, ou fazendo uso desse conceito, os temas são trabalhados.

Como as perguntas não separaram os assuntos de acordo com as séries do ensino médio (1º, 2º e 3º anos), não ficou claro qual ano seria mais adequado para o trabalho do conceito de lugar. Um dos professores afirmaram ser o segundo ano o melhor período, por ser nessa série que são trabalhados temas referentes à população e ao território. O projeto de horta citado nas respostas, na escola onde houve a perda de parte do terreno para uma instituição vizinha, é feito com turmas do segundo ano. O trabalho com o jornal e as leituras em grupo

também são projetos aplicados ao segundo ano. Podemos afirmar, então, com base nesses aspectos, ser o segundo ano a série do ensino médio mais adequada para o conceito em si de lugar. Entretanto, é característico da Geografia a abordagem espacial dos temas a serem vistos em sala de aula. Sendo o lugar uma categoria de análise do espaço (LEITE, 2012), é possível fazer uso desse conceito, sempre que for propício aos objetivos do professor.

O lugar da escola é explorado por todos os professores. Em pelo menos três das quatro escolas, há projetos do tipo horta, reciclagem, gincanas, que tem como objetivo a vivência fora de sala. Pouco foi citado sobre o contexto da escola (Asa Sul ou Asa Norte), a quadra em que está a escola ou a comunidade vizinha. Pode-se considerar, então, que o lugar da escola é explorado pelos professores mas não em seu contexto, apenas as dependências físicas. Atividades de mapeamento da escola poderiam ser propostas para um maior conhecimento do lugar da escola, de sua vizinhança. Outra possibilidade de explorar ainda mais o lugar da escola é levantar o histórico da escola e sua relação com a comunidade, como a escola aparece no contexto do planejamento de Brasília.

A cidade poderia ser mais abordada nos temas considerados de Geografia física (relevo, clima, hidrografia). Ao trabalhar os conceitos científicos nesses conteúdos, o professor pode confrontar o saber do aluno com tais conceitos, tendo a vivência dele na cidade como referência. Pelas respostas foi percebido que o primeiro ano é a série onde a Geografia física é mais trabalhada. Os temas foram considerados como abstratos (Professor E), de difícil assimilação. Ao contextualizar a realidade da cidade, o aluno poderá perceber no seu cotidiano as relações com os conceitos.

Outros aspectos referentes ao conceito de lugar receberam, propositalmente ou não, menor ênfase no presente trabalho, como as implicações psicológicas, filosóficas ou antropológicas, por exemplo. É possível encontrar grandes contribuições em outras áreas da ciência tanto no que se refere ao lugar quanto ao ensino. Pretendemos, em futuras oportunidades, aprofundar a presente pesquisa, ampliando as relações com os demais campos do conhecimento.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação – Lei nº 9.394**. Brasília: Congresso Nacional, 1996.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília: Ministério da Educação, 2000a.

_____. **Orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais – PCN +**. Brasília: Ministério da Educação, 2000b.

CALLAI, Helena Copetti. **Aprendendo a ler o mundo: a Geografia nos anos iniciais do Ensino Fundamental**. Campinas: Caderno CEDES, vol. 25, nº 66, 2005, p. 227-247.

_____. “Estudar o lugar para compreender o mundo”. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. **Ensino de geografia – práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. “Apresentando a metrópole na sala de aula”. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2007.

CASTELLAR, Sônia; VILHENA, Jerusa. **A linguagem e a representação cartográfica**. In: Ensino de Geografia. São Paulo: Cengage Learning, 2010, p. 23-42.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção de conhecimentos**. Campinas, SP: Papirus, 1998.

_____. **A Geografia Escolar e a Cidade: Ensaio sobre o ensino de Geografia para a vida urbana cotidiana**. Campinas: Papirus, 2008.

_____. Ensino de Geografia e diversidade: construção de conhecimentos geográficos escolares e atribuição de significados pelos diversos sujeitos do processo de ensino. In: CASTELLAR, Sônia. **Educação Geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Editora Contexto, 2010.

_____. **O lugar como espacialidade na formação do professor de geografia: breves considerações sobre práticas curriculares**. Revista Brasileira de Educação em Geografia, Rio de Janeiro, v. 1, n. 2, p. 01-18, jul./dez., 2011.

_____. **O ensino de geografia na escola**. Campinas: Papirus, 2012.

COLAÇO, V. F. R.. **Processos Interacionais e a Construção de Conhecimento e Subjetividade de Crianças**. Psicologia: Reflexão e Crítica, 17(3), p. 333-340, 2004.

DAMIANI, Floriana Magda; NEVES, Rita de Araujo. **Vygotsky e as teorias de aprendizagem**. UNirevista, vol. 1, nº 2, p. 1-10, abril/2006.

DISTRITO FEDERAL. **Currículo da educação básica – ensino médio (versão experimental)**. Brasília: Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2008. Disponível em http://www.se.df.gov.br/wp-content/uploads/pdf_se/links_paginas/cur_ed_basica/curriculo_medio.pdf. Acesso em 16 de janeiro de 2013.

DISTRITO FEDERAL. **Censo Escolar 2011**. Brasília, Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, 2012.

ENTRIKIN, J. Nicholas. **The betweenness of place: towards a geography of modernity**. Baltimore: Johns Hopkins University, 1991.

_____. **Hiding places**. *Annals of the Association of American Geographers*, v. 91, n. 4, p.694-697, dez., 2001.

FERREIRA, Luiz Felipe. **Acepções recentes do conceito de lugar e sua importância para o mundo contemporâneo**. *Revista Território*, ano V, n. 9, p.65-83, jul./dez., 2000.

FONSECA, Fernanda Padovesi; OLIVA, Jaime Tadeu. A geografia e suas linguagens: o caso da cartografia. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

GOULART, Ligia B. **Dificuldades para aprender geografia: uma proposta de oficina de zona de desenvolvimento proximal**. Dissertação de mestrado. Porto Alegre: Faculdade de Educação: PUC-RGS, 1993.

KAERCHER, Nestor A.. O gato comeu a Geografia Crítica? Alguns obstáculos a superar no ensino-aprendizagem de Geografia. In: PONTUSCHKA, N. N. & OLIVEIRA, A. U. De (Orgs.). **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. “Geografizando o jornal e outros cotidianos: práticas em geografia para além do livro didático”. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. **Ensino de geografia – práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2010.

LACOSTE, Y.. **A Geografia – isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas: Papirus, 1993.

LEFEBVRE, Henri. **The production of space**. Oxford: Basil Blackwell, 1991.

LEITE, Carla Alessandra Ruiz; LEITE, Elaine Campos Ruiz; PRANDI, Luiz Roberto. **A aprendizagem na concepção histórico cultural**. *Akrópolis Umuarama*, v. 17, n. 4, p. 203- 210, out./dez. 2009.

LEITE, Cristina Maria Costa; BARBATO, Silviane. **Reflexões sobre a construção do conceito de lugar na escola contemporânea**. Brasília: Espaço e Geografia, vol. 14, nº 2, 2011.

LEITE, Cristina Maria Costa. **O lugar e a construção da identidade: os significados construídos por professores de Geografia do Ensino Fundamental**. Tese (doutorado) – Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, 2012.

_____. **Geografia no ensino fundamental**. In: Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Geografia, Coleção Espaço e Geografia, vol. 5, nº 2, Gestão Urbana e Regional, p. 245-280, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos; FREITAS, Raquel A. M. da M.. **Vygotsky, Leontiev, Davidov: três aportes teóricos para a teoria histórico-cultural e suas contribuições para a didática**. Programa de Pós-graduação *Strictu Sensu* em Educação, Linha Teorias da Educação e Processos Pedagógicos, Universidade Católica de Goiás, s.d..

MASSEY, Doreen. **A global sense of place**. *Marxism Today*, n. 38, p 24-29, jun. 1991.

_____. **Places and their pasts**. *History Workshop Journal*, nº 39, p.182-192, 1995.

MERRIFIELD, Andrew. **Place and space: a Lefebvrian reconciliation**. *Transactions of the Institute of British Geographers*, New series, vol. 18, n. 4, p. 516-531, 1993.

MOREIRA, Ruy. **Da região à rede e ao lugar: a nova realidade e o novo olhar geográfico sobre o mundo**. *Revista Eletrônica de Ciências Humanas e Sociais e outras coisas*, n. 1(3), vol.1, p. 55-70, jul. 2007.

OLIVA, Jaime Tadeu. “Ensino de geografia: um retrato desnecessário”. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2007.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender geografia**. São Paulo: Cortez, 2009.

RELPH, Edward. **Place and placelessness**. Londres: Pion Limited, 1976.

SANTOS, Milton. **Metamorfoses do espaço habitado: fundamentos teóricos e metodológicos da geografia**. São Paulo: HUCITEC, 1996a.

_____. **A natureza do espaço. Técnica e tempo. Razão e emoção**. São Paulo: HUCITEC, 1996b.

_____. **Por uma outra globalização: do pensamento único à consciência universal**. Rio de Janeiro: Record, 2001.

SPÓSITO, M. E.. As diferentes propostas curriculares e o livro didático. In: PONTUSCHKA, N. N. & OLIVEIRA, A. U. De (Orgs.). **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002.

TUAN, Yi-Fu. **Espaço e Lugar: a Perspectiva da Experiência**. São Paulo: DIFEL, 1983.

_____. **Language and the making of place: a narrative-descriptive approach**. *Annals of the Association of American Geographers*, vol. 81, n. 4, p.684-69, dez., 1991).

_____. **The city and human speech**. *Geographical Review*, vol. 84, n. 2, p. 144-151, , abril, 1994.

_____. **On human geography**. *Daedalus*, vol. 132, n. 2, On Time, p. 134-137, verão, 2003.

VESENTINI, José William. Educação e ensino da geografia: instrumentos de dominação e/ou de libertação. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri. **A geografia na sala de aula**. São Paulo: Contexto, 2007.

_____. A formação do professor de Geografia: algumas reflexões. In: PONTUSCHKA, N. N.

& OLIVEIRA, A. U. De (Orgs.). **Geografia em perspectiva**. São Paulo: Contexto, 2002.

VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984 apud COLAÇO, V. F. R.. **Processos Interacionais e a Construção de Conhecimento e Subjetividade de Crianças**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 17(3), p. 333-340, 2004.

ANEXO A - Questionário

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PRÁTICA E PESQUISA DE CAMPO 2
ORIENTADORA: DRA. MARLI SALES
ORIENTANDO: BRENO FERREIRA TOMINAGA DA SILVA
E-MAIL: BRENOVL@GMAIL.COM
TELEFONE: 8163 7509

Questionário – Conceitos Geográficos

Escola:

Professor:

1. Quais conceitos geográficos são mais importantes na Geografia do ensino médio?
2. Como você define o conceito de lugar?
3. É possível trabalhar os conteúdos presentes no ensino médio a partir do conceito de lugar? Se sim, de que forma? Se não, quais são os impedimentos?
4. Você considera importante envolver o cotidiano do aluno nos conteúdos estudados? Como o conceito de lugar se relaciona com o cotidiano do aluno?
5. Considerando os processos de produção do espaço pela sociedade, envolvendo o Estado, as empresas, as ONGs e o próprio cidadão, quais as possíveis abordagens do conceito de lugar?
6. Como relacionar as particularidades do lugar e os conflitos territoriais? Como o conceito de identidade aparece nessa relação?
7. De acordo com os PCNs, o ensino médio é o estágio final da formação básica do jovem, sendo essencial o desenvolvimento da cidadania. Como o conceito de lugar pode auxiliar a alcançar esse objetivo nas aulas de Geografia?
8. Em seu livro A Natureza do Espaço, Milton Santos relaciona o lugar como “nosso Próximo” e o mundo como “nosso estranho”. O que você pensa sobre essa relação?
9. A perspectiva da totalidade é característica da abordagem da Geografia Crítica. É possível identificar a totalidade no lugar? E o lugar na totalidade? Como discutir essa dinâmica com os alunos?
10. Considerando os lugares de origem dos seus alunos, como eles aparecem nas aulas de Geografia? E o lugar da escola?

OBRIGADO!

ANEXO B – Tabulação das respostas

QUESTÕES	RESPOSTAS		
	PROFESSOR A	PROFESSOR B	PROFESSOR C
1	Lugar, território, paisagem, globalização, preservação ambiental, desenvolvimento sustentável.	Espaço, clima, noções de hidrografia, paisagem, território, estado-nação, escala.	Espaço, local, paisagem, cartografia, urbanização, metropolização, industrialização, globalização.
2	Laços afetivos e subjetivos, referências, valores.	A transformação de um espaço público subutilizado (depósito de materiais velhos) em uma horta, um lugar de vivência, apropriado pelos alunos. Pertencimento, significado, utilidade.	Divisão entre espaço físico e humano. Apropriação, cotidiano.
3	Sim. Entender o próprio espaço. Cotidiano.	Demais, muitas possibilidades. O aprendizado é mais significativo, eficaz. Atividades práticas, que tenham significado no dia a dia do aluno.	Sim. Observação do bairro, cidade. A influência do espaço em que o aluno vive. Localização de um espaço menor para o amplo (rua, quadra, bairro, cidade...). Os significados do lugar.
4	Importantíssimo. Facilita compreensão de situações distantes, contextualização.	Sim. Pertencimento, utilidade, significado, vivência, identidade, apropriação, cuidado, responsabilidade.	Sim. A situação periférica do lugar do aluno em relação à Brasília. O que é Brasília, Plano Piloto e Distrito Federal. Superar as dificuldades de leitura e interpretação a partir de elementos do seu cotidiano.
5	A necessidade de preservação do lugar, desenvolvimento sustentável.	Transformação da paisagem. A participação do indivíduo nas mudanças do seu espaço, do seu lugar. A diferença entre Brasília e outras RAs.	Quando abordo questão populacional, espaço é fundamental. Questões, ambientais, infraestrutura, saúde em escala nacional e regional, levando em conta o histórico de desenvolvimento do país. Industrialização do Sudeste, construção de Brasília.
6	Território é o espaço delimitado. O conflito ocorre quando há invasão desse espaço.	Conflito territorial na própria escola. Perda de parte do terreno para uma instituição vizinha, por ser uma área inutilizada, sem vivência, sem apropriação.	Possibilidade de trazer conceitos da sociologia, da filosofia. A situação dos índios e sua identidade com a terra. Os condomínios irregulares em Brasília. A necessidade de moradia versus a ilegalidade. O proibido e o necessário
7	Conhecer o lugar para explorar o mundo.	Pertencimento que traz responsabilidade. O projeto da horta, um lugar antes feio, abandonado, por falta de cidadania. Toda a escola pode ser trabalhada nessa perspectiva da cidadania.	Pergunta feita por uma aluna: como acabar com a corrupção? Artigo 5º da Constituição, direitos e deveres.

	PROFESSOR A	PROFESSOR B	PROFESSOR C
8	O próximo está ao nosso alcance. O distante pode ser estranho, porém a modernidade tecnológica pode tornar próximo.	A partir do momento em que o aluno se aproxima do que lhe é estranho, e ver utilidade naquilo, ele pode se apropriar. Até o próximo pode ser estranho quando não me apropriar dele.	Posso entrar em uma sala de aula várias vezes e ela ser um lugar diferente em cada vez. Posso fazer do meu lugar um outro lugar, transformando e agindo nele. O mundo desconhecido.
9	Sim. Abordar todas as características do lugar, em sua totalidade. Conjunto de relações entre objetos naturais e do homem.	A apropriação do local possibilita a apropriação do global. Agir no local pensando no global. Quebrando fronteiras.	Explorar o lugar nas escalas macro e micro. Música infantil (exemplo). Sem limites para explorar.
10	Conhecer o lugar da escola sem esquecer a importância do lugar de origem.	Preconceito dos alunos por eles mesmos e por outros. Moram distante de Brasília. Projeto reciclagem, lixo orgânico (compostagem). Trazer significado para a escola tanto para os alunos quanto para os funcionários.	Os alunos trazem bastante informação sobre suas cidades. A importância do lugar físico da escola, bons equipamentos, boas salas. Passeio para Chapada dos Veadeiros, a vivência proporcionando aprendizado, superando as dificuldades de abstração.

QUESTÕES	RESPOSTAS	
	PROFESSOR D	PROFESSOR E
1	Vários. Espaço e a ação política nesse espaço, a construção e a transformação do espaço.	Trabalho mais com temas. Geopolítica, geografia física, biomas, ecossistema, população, industrialização, capitalismo, globalização. Os conceitos de lugar, espaço, território, paisagem são mais para o segundo ano.
2	A importância do cuidado com o próximo, a natureza. Entender que os organismos vivos estão interligados, como um sistema. O que acontece no lugar tem repercussão pelo mundo.	Não sei te definir com clareza. Eu faço a contextualização no espaço do Distrito Federal.
3	Sim. Pensar globalmente, agir localmente. Analisar a situação dos atuais manifestos sociais pelo mundo, não apenas no Brasil. Leitura em grupo, jornal, projeto de jardinagem.	Procuro relacionar com algo do cotidiano. Mas nem sempre eu trago algo, às vezes eles trazem. Mas não é um conceito que eu trabalho muito no primeiro ano.
4	Sim. Os espaços se interpõem, a sala de aula, as demais turmas, a secretaria, a escola, a Asa Norte. Refletir e discutir em sala quais são as reais demandas, o que queremos.	Sim. Busco trazer algo do cotidiano, pois a Geografia física é muito abstrata. Ao tratar do solo, levanto os locais do Distrito Federal e Entorno onde há grandes erosões, por exemplo.

	PROFESSOR D	PROFESSOR E
5	A insuficiência do capitalismo. As manifestações pelo mundo contestando essa hegemonia capitalista. Existem alternativas, propostas que já estão sendo praticadas em vários lugares.	Não me lembro de ter contextualizado muito isso ultimamente. O primeiro ano é mais Geografia física. A greve do ano passado atrapalhou e em 2011 estava fora de sala.
6	Grilagem de terra em Brasília. As consequências do uso do solo, o PDOT, a cidade e suas contradições. Os alunos se manifestam quando é dito algo de errado sobre sua cidade, seu bairro.	Quando é algo comentado em sala, sim. Em alguns momentos eu abordo, mas não costumo trabalhar.
7	Sala de aula é uma micro-sociedade. É importante preparar não apenas para o mercado de trabalho. No ensino médio, o aluno começa a tomar decisões por ele mesmo.	Nós trabalhamos muito mas sem o conceito de lugar. Temos vários projetos na escola. A escola pública está nesse caminho, de tornar o aluno um cidadão, mais do que preparar para passar num vestibular.
8	A Terra como Gaia, um sistema, um organismo. A sabedoria contida na natureza, a maneira como estamos interligados. O que é distante é formado da mesma forma que eu e você.	O mundo não é tão estranho. A facilidade de acesso à informação, a Internet. Às vezes o próprio lugar é mais distante, mais desconhecido do que algo mais distante.
9	Pensar o todo, ação local. Não posso esperar todos fecharem a torneira enquanto escovam o dente, eu tenho que fechar.	No momento não me vem à memória uma reflexão dessas com o aluno. Talvez por ser um aluno não tão maduro e o conteúdo não é tão flexível no primeiro ano.
10	A preocupação com a Amazônia, mas e o Cerrado? Só serei capaz de cuidar de algo dessa grandeza se eu cuidar do colega ao lado. A escola deve tratar desse cuidado. Se ele não aprender aqui, onde irá?	Nos dados da secretaria os alunos colocam o endereço de alguém que mora na Asa Norte, mas a maioria mora fora de Brasília. Revitalização de espaços da escola por cada turma. Oficinas de compostagem, nomear as espécies no terreno.